

”EI TÄNNE EDES LAMA KERKEE, KU TÄMÄ ON NIIN SYRJÄSSÄ”
Syrjäseudun oppilaanohjaajien kokemuksia työstään ja työympäristöstään

Milka Lampela ja Elina Moilanen
Pro gradu -tutkielma
Itä-Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Kasvatussosiologian oppiaine
2013

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta	Laitos Kasvatustieteiden ja psykologian osasto
Tekijä Milka Lampela ja Elina Moilanen	
Työn nimi "EI TÄNNE EDES LAMA KERKEE, KU TÄMÄ ON NIIN SYRJÄSSÄ" Syrjäseudun oppilaanohjaajien kokemuksia työstään ja työympäristöstään	
Oppiaine Kasvatussosiologia, erityisesti ohjaus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika 12.11.2013	Sivumäärä 83 + liite
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan syrjäseudun oppilaanohjaajien kokemuksia työstään ja työympäristöstään. Syrjäseudun oppilaanohjaajat työskentelevät erityisessä työympäristössä, sillä Suomen koulu- ja oppilaitosverkkoa keskitetään jatkuvasti ja nuorten määrä syrjäseudulla laskee. Syrjäseudun toisen asteen koulutusmahdollisuudet supistuvat ja etäisyydet niihin kasvavat. Vaikka suuren osan Suomen kunnista voidaan katsoa kuuluvan syrjäseutuun, syrjäseudun oppilaanohjaajien kokemuksia työstään on tutkittu hyvin vähän.</p> <p>Varsinaiseksi tutkimuskysymykseksi nousi: <i>Millaisia kokemuksia oppilaanohjaajilla on työskentelystä syrjäseudulla?</i> Lisäksi kysyttiin, <i>millaisia erityispiirteitä liittyy oppilaanohjaukseen syrjäseudulla, millaisia merkityksiä oppilaanohjaajat antavat alueellisille erityispiirteille ja millaisiksi oppilaanohjaajat kokevat alueen nuorten valinnanmahdollisuudet?</i> Tutkimuksen metodologinen lähtökohta oli fenomenologia eli kokemusten ja merkitysten tarkastelu. Tutkimus toteutettiin aineistolähtöisesti. Aineiston muodostivat Kainuun, itäisen Pohjois-Pohjanmaan ja Itä-Lapin alueella tehdyt kahdeksan oppilaanohjaajan haastattelut. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina oppilaanohjaajien omilla työpaikoilla lukuvuonna 2012–2013. Aineiston analyysi tehtiin fenomenologista vaiheittaista analyysimenetelmää käyttäen. Tutkimuksena tavoitteena oli saavuttaa oppilaanohjaajien kokemukset mahdollisimman aitoina.</p> <p>Tutkimusaineiston pohjalta voidaan todeta, että syrjäseudun oppilaanohjaajat liittivät alueella työskentelyyn sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Aluetta pidettiin rakkaana, mutta käytännön ohjaustyö syrjäseudulla vaati välillä luovia ratkaisuja. Oppilaanohjaajat työskentelivät tyypillisesti yhdistelmäviroissa, välimatkat olivat pitkiä, alueella "kaikki tunsivat kaikki" ja siellä toimi vain yksi ainoa oppilaanohjaaja. Ohjaajiin kohdistui monenlaisia odotuksia. Kansallisia odotuksia ei aina koettu syrjäseutua koskettaviksi. Niin kunnan, kouluyhteisön kuin huoltajienkin odotuksia pidettiin osittain epärealistisina, sillä ohjaajien vaikutusmahdollisuudet olivat rajalliset. Oppilaiden odotukset olivat oppilaanohjaajille tärkeitä, sillä oppilaslähtöisesti työtään tekevät ohjaajat eläytyivät voimakkaasti oppilaidensa kokemuksiin. Oppilaiden valinnanmahdollisuuksista oltiin huolissaan, sillä lähialueen koulutusvaihtoehtoja lakkautettiin ja oppilaat eivät olleet valmiita muuttamaan kovin kauas mieleisen opiskelupaikan perässä. Tulokset antavat aihetta jatkotutkimukseen liittyen syrjäseudun oppilaiden kokemuksiin valinnanmahdollisuuksistaan.</p>	
Asiasanat Oppilaanohjaus, syrjäseutu, fenomenologia	
Säilytyspaikka	Itä-Suomen yliopiston kirjasto
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 OHJAUKSEN MÄÄRITTELYÄ.....	5
2.1 Ohjauksen perusta – Mitä on ohjaus?	5
2.2 Ohjaus ja koulutuspolitiikka.....	8
3 ALUEELLINEN JA YHTEISKUNNALLINEN KONTEKSTI	13
3.1 Syrjäseutu Suomessa.....	13
3.2 Syrjäseutu tutkimuksessamme	14
3.3 Koulutuksen saavutettavuus syrjäseudulla.....	15
3.4 Koulutuspoliittinen konteksti	16
3.5 Yhteenveto	18
4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	20
4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen taustafilosofia	20
4.3 Esiymmärryksen avaaminen	24
4.4 Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä	27
4.5 Tutkimuksen eteneminen ja analyysin vaiheet.....	31
4.6 Luotettavuus.....	35
5 KÄYTÄNNÖN OHJAUSTYÖ SYRJÄSEUDULLA	38
5.1 Yhdistelmävirat ja kouluttautuminen	38
5.2 Kaikki tuntee kaikki	40
5.3 Ammatillinen autonomia ja ammatillinen yksinäisyys	43
5.4 Yhteistyön merkitys oppilaanohjaajan työssä.....	46
5.5 Työntekemisen arkiset ehdot.....	48
5.6 Tulevaisuuden kuvia	50
6 OPPILAANOHIJAUKSEN RISTIPAINIET	52
6.1 Yhteiskunnalliset odotukset – Jatko-opiskelupaikka kaikille.....	52
6.2 Kunnalliset odotukset – Lähioppilaitosten pitäminen elinvoimaisena.....	54
6.3 Kouluyhteisön odotukset – ”Pannaan se opon luo ja sitten opo hoitaa”	55
6.4 Huoltajien odotukset – Tiedottamisen merkitys.....	57
6.5 Oppilaiden odotukset – Opon taikasauvalla ratkaisu kaikkeen.....	58
7 LÄHTEÄ VAI JÄÄDÄ – VOIVATKO OPPILAAT EDES VALITA?	60
7.1 Oppilaiden suuntautuminen ja valmiudet jatko-opintoihin	61
7.2 Oppilaiden halukkuus lähteä, jäädä ja palata	67

8 POHDINTA.....	71
8.1 Johtopäätökset.....	71
8.2 Lopuksi.....	74

LÄHTEET.....	77
---------------------	-----------

LIITE 1: Haastattelurunko

1 JOHDANTO

Syrjäseutu tyhjenee, ja toisen asteen koulutusmahdollisuudet siirtyvät enenevässä määrin maakuntakeskuksiin. Muun muassa Opetusalan ammattijärjestö OAJ:ssä ja Ammatilliset opettajat AO ry:ssä ollaan huolissaan ammatillisen ja lukiokoulutuksen tasa-arvoisesta saavutettavuudesta koulutuksen keskittämisestä johtuen (AO ry 2012; OAJ 2013). Vaikka syrjäseudun koulutusmahdollisuudet vähenevät asuu alueella edelleen nuorisoa, jonka parissa oppilaanohjaajat työskentelevät. Olemme kiinnostuneita tarkastelemaan näiden oppilaanohjaajien kokemuksia työstään ja työympäristöstään. Tahdomme tietää, vaikuttaako heidän erityinen työympäristönsä heidän työhönsä millään tavalla.

Oppilaanohjauksesta ja sen kehittamisestä on oltu erittäin kiinnostuneita viime vuosina, koska ohjaus nähdään mahdollisena ratkaisuna koulutusurien sujuvoittamiseen ja työelämään siirtymisen helpottamiseen. Ohjauksen tutkimus on keskittynyt pääasiassa ohjauksen vaikuttavuuden tutkimiseen hallinnon ja arvioinnin näkökulmasta. Ohjaajien kokemuksiin työstään tai heidän työnsä arkeen ei sen sijaan ole kiinnitetty kovinkaan paljon huomiota. (Puhakka & Silvonen 2011, 256.) Ohjausalan toimijoiden kokemusten tutkiminen on kuitenkin tarpeen, jotta ymmärrämme paremmin heidän työnsä konkreettisia reunaehdoja.

Oppilaanohjaajien kokemuksia työstään on tutkittu Suomessa keskittyen johonkin työn osa-alueeseen tarkemmin. Puhakka ja Silvonen (2008, 256) ovat tutkineet oppilaanohjaajien kokemuksia työstään työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksessaan he ovat todenneet oppilaanohjaajien olevan sitoutuneita työhönsä. Oppilaanohjaajat kokivat esimiehen tuen, omaan työhön vaikuttamisen mahdollisuuksien sekä työlle saadun tunnustuksen lisäävän työn imua. Voimia työssä veivät organisoinnin ongelmat, esimiestyön ja muun tuen puute sekä yhteistyön vaikeudet.

Ahola ja Mikkola (2004, 8, 98) ovat tutkineet oppilaanohjausta koulutusjärjestelmän toiminnan näkökulmasta. He ovat tehneet tutkimustaan opinto-ohjauksen arjen kautta. Heidän työssään keskitytään pääasiassa oppilaanohjaajien kokemuksiin heidän työlleen asetetuista odotuksista. Ohjaajat kokivat, että heidän työlleen asetetaan niin paljon erilaisia

odotuksia, etteivät he ehtineet perehtymään kaikkeen. Ohjaajat toivoivat tarkempia ohjeistuksia, mutta toisaalta he halusivat, ettei heidän työhönsä puututa. Ahola ja Mikkola ovat tutkineet työssään myös oppilaanohjaajien ohjauksikäsitystä ja todenneet ohjaajien tekemän työtään oppilaslähtöisesti.

Syrjäseudun oppilaanohjaajien kokemuksia työstään on tutkittu vuosituhannen vaihteessa Pohjois-Amerikassa. Pearson ja Sutton (1999, 92–98) ovat huomanneet maaseudun ja pienten kaupunkien oppilaanohjaajien kokevan sekä positiivisia että negatiivisia tunteita liittyen työorganisaationsa pieneen kokoon, työnsä itsenäisyyteen ja rooliinsa ohjaajana. Ohjaajat pitivät pienen työyhteisön hyvänä puolena helppoa tavoitettavuutta ja huonoina puolina yksityisyyden puutetta ja rajallisia resursseja. Työn itsenäisyys antoi heille vapauden tehdä työtä omalla tavallaan, mutta lisäsi vastuuta työn tuloksista, vähensi mahdollisuuksia pitää yhteyttä toisiin ohjaajiin ja kehittyä sen myötä ammatillisesti. Maaseudun ja pienten kaupunkien ohjaajat pitivät ammatillista rooliaan monipuolisena mutta toisaalta rankkana. Välillä heidän työnkuvansa sekoittui koulun hallinnon tai opettajien työnkuvan kanssa.

Morrisette (2000, 197–208) taas on löytänyt tutkimuksessaan kuusi teemaa, jotka nousevat esiin syrjäseudun ohjaajien kokemuksissa. Ensinnäkin ohjaajat, jotka työskentelivät pienissä yhteisöissä, kokivat yksityisyytensä kärsivän. Heidän oli vaikea päästä eroon työroolistaan vapaa-ajallaankin. Ohjaajat kokivat myös koulunsa ainoana ohjausalan ammattilaisina olonsa eristetyksi. He eivät saaneet luotua samanlaista suhdetta työyhteisöönsä kuin opettajat. He eivät myöskään päässeet osallistumaan koulutuksiin yhtä helposti kuin kaupungissa työskentelevät kollegansa. Lisäksi pienessä yhteisössä ohjaajat kokivat verkostoitumisen kunnan muiden virkamiesten kanssa tärkeäksi saadakseen työlleen tukea.

Morrissetten (2000, 197–208) tutkimuksessa ilmeni, että syrjäseudun ohjaajien oli toimittava monitaitajina, sillä heidän oli yksin hoidettava kaikki ohjaukselliset tapaukset koko koulussa. Mahdollisuutta erikoistua ei ollut samalla tavoin kuin kaupungeissa, joissa ohjaajia on useampia. Ohjaajat pitivät myös opettajien ja hallinnon tukea merkittävänä työssä kehittymisensä edistäjinä. Tukea tarvittiin syrjäisellä paikkakunnalla pärjäämiseksi. Morrissetten tutkimus osoitti lisäksi, että pienellä paikkakunnalla ohjaajat tulivat läheisiksi

oppilaidensa kanssa. Ohjaajat tutustuivat oppilaidensa perheisiin ja ilahtuivat entisten oppilaidensa yhteydenotoista.

Oppilaanohjaajien kokemuksia on siis tutkittu myös aiemmin. Suomessa ohjauksen tutkimus ei ole kuitenkaan aiemmin keskittynyt erityisesti syrjäseudun oppilaanohjaajien kokemuksiin työstään, mistä me olemme kiinnostuneita. Tutkimuksemme näkökulmana eivät ole pelkästään oppilaanohjaajien kokemukset työstään yleisellä tasolla, vaan tutkimme myös sitä, millaisia merkityksiä oppilaanohjaajat antavat alueellisille erityispiirteille työnsä näkökulmasta. Toisaalta tutkimme siis myös oppilaanohjaajien kokemuksia työympäristöstään. Olemme myös kiinnostuneita, millaiseksi syrjäseudun oppilaanohjaajat kokevat alueen nuorten tilanteen ja heidän mahdollisuutensa. Emme keskity pelkkiin hyviin tai huonoihin kokemuksiin, vaan pyrimme tuomaan oppilaanohjaajien kokemukset esille mahdollisimman aitoina.

Syrjäseutu tutkimuksen kontekstina on mielenkiintoinen. Pro Gradu -tutkielmamme on tehty osana Reunamerkitöjä Hylkysyrjästä -tutkimushanketta, joka käsittelee elinoloja paikkakunnilla, joista on pitkä matka joka paikkaan. Harinen (2012, 178) kuvailee hanketta seuraavasti:

”Hankkeen tavoitteena on analysoida arkielämän eri osa-alueiden (sosiaalinen osallistuminen, koulutus, työ, ihmissuhteet) näkökulmista, minkälaiseksi elämä unelmineen, mahdollisuuksineen ja mahdottomuuksineen muotoutuu alueella, jota voi kutsua yhteiskunnalliseksi kaksoisperiferiaksi: monien ongelmien kattamalla maantieteellisellä reuna-alueella (Itä-Suomessa) ja sen harvaan asutun maaseudun vähäväkisissä kylissä.”

Syrjäseutu voidaan nähdä eräänlaiseksi yhteiskunnan marginaaliksi, sillä se sijoittuu valtavirtaan nähden reuna-alueelle periferiaan. Syrjäseutu määrittyy suhteessa keskukseen ja keskuksen katseesta käsin asettaen sen kansallisessa keskustelussa marginaaliin. (Ollila 2008, 196.) Vaikka 40 prosenttia suomalaisista asuu haja-astutusalueilla (Maa- ja metsätalousministeriö 2006, 6-8), keskittyy koulutuspoliittinen keskustelu pääasiassa kaupunkien ohjauspalveluiden järjestämiseen. Marginaalissa elävien henkilöiden voidaan usein katsoa itse valinneen paikkansa marginaalissa (ks. esim. Suutari & Suurpää 2001, 5-6). Syrjäseudulla asuvien nuorten kohdalla tilanne ei kuitenkaan ole tällainen. He asuvat yhteiskunnan reuna-alueella lähinnä vanhempiensa asuinpaikanvalinnan seurauksena. Onkin kiinnostavaa tutkia, kuinka tämä vapaaehtoinen tai pakotettu reuna-alueella

eläminen vaikuttaa alueen nuoriin ja sitä kautta myös heidän parissaan työskenteleviin oppilaanohjaajiin.

Tutkimuksemme on tehty fenomenologis-hermeneuttista menetelmää ja tietoteoriaa hyödyntäen. Näemme, että fenomenologinen menetelmä ja haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tarjoavat syrjäseudun oppilaanohjaajille mahdollisuuden jakaa kokemuksia arkityöstään. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimusta ohjaamaan ei aseteta tiettyä teoreettista mallia, joka määrittäisi tutkimuksen kohdetta ennakoon. Teoreettista viitekehystä ei käytetä, koska sitä voidaan pitää esteenä toisen alkuperäisen kokemusmaailman ymmärtämiseksi. (Laine 2007, 35.) Fenomenologinen tutkimus on siis aineistolähtöistä. Tutkimusraportissamme esitämme kuitenkin ohjauksen ja syrjäseudun määrittelyt ennen varsinaiseen tutkimukseen etenemistä, sillä tahdomme luoda lukijalle pohjan tutkimuksemme kontekstin ymmärtämiseksi.

Yksikään tutkimus ei kuitenkaan lähde liikkeelle tyhjästä, vaan tutkijan on huomioitava tutkimuskohteeseensa liittyviä teoreettisia lähtökohtia, joita ovat esimerkiksi ihmiskäsitys ja käsitys kokemuksesta ja merkityksestä (Laine 2007, 35). Tutkijan on mietittävä, mitä hän tutkii ja millä tavalla. Raporttimme neljännessä luvussa syvennymmekin käyttämiimme tutkimus- ja analyysimetodeihin tarkemmin. Tutkimusta aloittaessaan tutkijalla on aina joitakin ennako-oletuksia tutkimuskohteestaan (Virtanen 2006, 167), joten käsittelemme neljännessä luvussa myös esiyymmärrystämme tutkimuksemme aiheesta.

Analysoimamme teemat linkittyvät voimakkaasti toisiinsa ja tämän vuoksi ne myös osittain sivuavat toisiaan analyysin edetessä. Tutkimuksemme tuloksia esittelemme luvuissa 5-7. Tutkimuksemme viidennessä luvussa käsittelemme oppilaanohjaajan käytännön työtä syrjäseudulla. Kuudennessa luvussa siirrämme huomiomme odotuksiin, joita oppilaanohjaajiin kohdistuu eri tahoilta. Työmme seitsemännessä luvussa tarkastelemme oppilaiden valinnan mahdollisuuksiin syrjäseudulla, sillä ne ovat voimakkaasti läsnä oppilaanohjaajan työssä. Tutkimuksemme osallistuneet oppilaanohjaajat myötäelivät voimakkaasti oppilaidensa jatko-opiskelupaikanvalintaprosessissa ja jakoivat runsaasti kokemuksia myös oppilaidensa tilanteesta. Työmme viimeisessä luvussa esitämme yhteenvedon tutkimuksemme tuloksista ja tutkimusprosessistamme. Lisäksi pohdimme mahdollisia aiheita jatkotutkimukseen.

2 OHJAUKSEN MÄÄRITTELYÄ

Tässä luvussa tavoitteenamme on luoda lukijalle käsitys ohjauksesta ja erityisesti peruskoulun oppilaanohjauksesta. Luvun ensimmäisessä alaluvussa pyrimme määrittelemään ohjausta sen filosofisista perusteista lähtien. Luvun toisessa alaluvussa keskitymme ohjauksen määrittelyyn koulutuspolitiikan näkökulmasta lopettaen tarkastelun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa viime kädessä asetetaan raamit peruskoulun oppilaanohjaajan työlle.

2.1 Ohjauksen perusta – Mitä on ohjaus?

Opinto-ohjaus nähdään tyypillisesti opiskelijälähtöisenä toimintana. Ohjausta voidaan kuitenkin määritellä monin eri tavoin. Onnismaan (2007, 7) mukaan ohjaus on ajan, huomion ja kunnioittamisen antamista ohjattavalle. Hän näkee hyvän ohjauksen olevan ohjaajan ja opiskelijan välistä neuvottelua, joka edistää ohjattavan kykyä parantaa elämäänsä hänen haluamaansa suuntaan. Ohjauksen tavoitteeksi hän kuvaa ohjattavan auttamisen elämään tasapainoisemmin ympäristönsä kanssa ja käyttämään omia taitojaan sekä mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen.

Ohjaus on perinteisesti erotettu tiedon jakamisesta ja neuvonnasta eriyväksi työmuodoksi. Onnismaa (2007, 26–27) kuvaa tiedon jakamisen olevan tapahtuma, jossa asiakas etsii puuttuvaa tietoa. Tällöin opiskelija toimii tiedon vastaanottajana ja työntekijä tiedonantajana. Neuvonnassa asiakas taas odottaa saavansa neuvoja ongelmaansa asiantuntijalta, jolla on puhuttavasta asiasta enemmän tietoa kuin hänellä itsellään. Ohjauksessa myös asiakas osallistuu aktiivisesti ongelmien ratkaisemiseen. Hänen omat kokemuksensa ja tulkintansa toimivat työskentelyn lähtökohtana. Ohjaajan tehtävä on vahvistaa ohjattavan toimintakykyä ja välttää valmiiden ratkaisumallien antamista. Ohjaustilanteessa ohjaaja toimii ohjausprosessin asiantuntijana ja ohjattava oman itsensä ja tilanteensa asiantuntijana. Ohjaajan ja ohjattavan asiantuntijuus on näin ollen jaettua asiantuntijuutta.

Latomaa (2011, 48–55) ei tyydy ohjauksen määrittelyyn erottamalla ohjaus muista työmuodoista. Hän tarkastelee ohjaajan toimintaa sivistystä edesauttavana ja tukevana

pedagogisena toimintana. Hänen mukaansa ”ohjaussuhteessa kohtaavat ohjattavan sivistyspyrkimys ja ohjaajan pyrkimys toiminnallaan mahdollistaa, tukea ja edesauttaa sivistysprosessia, muutosta”. Ilman ohjaajan ja ohjattavan välistä ohjaussuhdetta ei voida puhua ohjauksesta. Latomaa näkee ohjauksen rajankäyntinä ja liikkumisena kasvatuksen, opettamisen ja sosiaalistamisen muodostamassa kentässä riippuen ohjattavan senhetkisistä tarpeista.

Ohjausta voidaan Latomaan (2011, 50–56) mukaan pitää pyrkimyksenä ymmärtää ohjattavaa ja välittää hänelle tätä ymmärrystä niin, että hänen olisi sen avulla mahdollista tavoittaa uusi parempi ymmärrys. Nuorilla oppilailta tietojen ja taitojen kehittyminen, emotionaaliseen autonomiaan ja itseymmärrykseen kasvaminen sekä moraaliseksi toimijaksi sosiaalistuminen ovat vielä kesken. Tässä prosessissa ohjaus toimii tukevana ja ennaltaehkäisevänä toimintana. Nuoret tarvitsevat ja odottavat tukea psyykkiselle kehitykselleen. He tahtovat tuoda sisäisen neuvottomuutensa ja hämmentyneisyytensä aikuisen käsiteltäväksi, jotta tämä voisi tunnistaa, tulkita ja palauttaa ajatukset ymmärrettynä takaisin. Latomaa (2011, 56–57) tiivistää ohjaustoiminnan ytimen seuraavin sanoin:

”Ohjaaja pyrkii ohjattavan maailmansuhteita, elämäntilannetta, kokemusta ja toimintaa tulkitsemalla ja ymmärtämällä ja tätä ymmärrystä ohjattavalle välittämällä edesauttamaan ohjattavan uusien mentaalisten ja toiminnan kompetenssien sisäistymistä ja mahdollistamaan vanhojen puutteellisten, vanhentuneiden tai vääristyneiden korjaamista.”

Peavyn (1999, 18–19) mukaan ohjaus tarjoaa ohjattavalle mahdollisuuden tarkastella, mitä merkitystä ohjattavan nykyisillä elintavoilla on hänen jatkonsa kannalta. Lisäksi ohjaus antaa tilaisuuden pohtia, kuinka ohjattava voisi elää elämäänsä ja millaisia polkuja pitkin hän voisi jatkossa edetä. Erilaisia ohjausmenetelmiä on olemassa runsaasti. Peavy toteaa, ettei yksikään niistä ole osoittautunut toistaan paremmaksi. Syinä tähän ovat esimerkiksi ohjausmenetelmien samankaltaisuus, ohjaajan persoonan merkitys ohjaussuhteessa sekä ohjattavien ainutlaatuiset tarpeet.

Koska erilaisia ohjausmenetelmiä on paljon ja ohjausta voidaan kuvailla monin eri tavoin, Peavy (1999, 19–25) on lähestynyt ohjauksen määrittelyä yhden määritelmän sijaan esittelemällä kymmenen ohjauksen määritelmää. Ensinnäkin ohjaus on hänen mukaansa

prosessi, johon välittäminen kuuluu olennaisena osana. Välittäminen on aktiivisesti ohjattavan olojen parantamiseen ja ymmärtämiseen pyrkimistä. Toisekseen ohjauksen voidaan nähdä olevan reflektiivistä sosiaalista toimintaa. Määrittelemällä ohjaus sosiaalisesti ihmisten väliseksi toiminnaksi huomio kiinnittyy siihen, mitä tapahtuu ihmisten välillä sen sijaan, että se kiinnittyisi siihen, mitä tapahtuu yksilön sisällä. Tämä on tärkeää, sillä ohjaus sijoittuu sosiaalisen elämän alueelle. Ohjaus on monimutkainen toisten auttamiseen tähtäävien toimintojen kokonaisuus.

Kolmanneksi ohjaus on Peavyn (1999, 21) määrittelemänä käytännöllinen ongelmanratkaisumenetelmä, joka on muokattu yksilön tarpeisiin sopivaksi. Konstruktivistisessa ohjauksessa merkitysten konstruoiminen ja ratkaisujen oivaltaminen korostuvat. Neljänneksi ohjausta voidaan pitää yleisenä elämänsuunnittelun menetelmänä. Elämänsuunnittelun käsite on holistinen. Sen myötä ohjaus tulee nähdä kattavana menetelmänä, joka vaikuttaa koko ihmiseen. Elämänsuunnittelun käsitteeseen kuuluu oletus, että ihminen tuo mukanaan ohjaustilanteeseen koko elämänsä kaikkine elämäalueineen. Vaikka ohjattavan huolenaiheena olisi jatko-opiskelupaikan saaminen, voi ohjauskeskustelussa olla tarpeen käsitellä esimerkiksi perhesuhteita tai terveyttä alavalintaan vaikuttavina tekijöinä.

Viidenneksi ohjaus on mahdollistavaa toimintaa, joka auttaa ohjattavaa löytämään omat voimavaransa ja ottamaan ne käyttöön. Ohjauksen tehtävänä on auttaa ohjattavaa kokemaan, että hän on hallinnassa elämästään ja toiminnastaan. Kuudenneksi ohjaus on toimintaa, jossa tuotetaan suunnitelmia sosiaalisessa elämässä suunnistamiseen. Suunnitelmia tehdään, jotta ihminen voisi edetä sosiaalisessa elämässään sinne, minne hän tahtoo mennä. Seitsemänneksi ohjaus tarjoaa mahdollisuuden etsiä uusia rooleja ja uutta asemaa sosiaalisessa elämässä ja yhteiskunnassa. (Peavy 1999, 22–23.)

Kahdeksannessa ohjauksen kuvauksessaan Peavy (1999, 23–25) toteaa ohjauksen olevan toimintaa, jossa korostetaan mahdollisuuksia. Uusi ja oikeanlainen tieto voi tarjota ohjattavalle mahdollisuuksia, joista hän ei tiennyt entuudestaan. Yhdeksänneksi Peavy mainitsee ohjauksen tarjoavan turvapaikan. Ohjaussuhteesta voi saada tilapäisesti emotionaalista turvaa, jos ohjattavalla ei ole ketään muuta, kenen puoleen kääntyä. Ohjauskeskustelussa asioita käydään läpi ja niihin voidaan saada selkoa turvallisessa ilmapiirissä. Kymmenennessä määritelmässään Peavy korostaa ohjauksen olevan ohjaajan

ja ohjattavan välinen yhteistyösuhde. Ohjaussuhteen näkeminen yhteistyöhön perustuvana auttamissuhteena on varsin laajasti hyväksytty. Peavy toteaa ohjaajan olevan ohjattavan liittolainen, jonka pyrkimyksenä on saada ohjattava tuottamaan tarinoita ja kertomuksia, joita hyödyntäen voidaan saavuttaa helpotus ohjattavan kulloiseenkin ongelmaan.

Onnismaan, Latomaan ja Peavyn esittämiä ohjauksen määritelmiä yhdistää pyrkimys oppilaslähtöisyyteen sekä ohjaustyön tekemiseen dialogissa ohjattavien kanssa. Ohjaaja tekee työtään oppilaan tarpeista lähtien. Käytännön ohjaustyössä osa ohjauksen tavoitteista kuitenkin on ennalta määriteltyjä. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty tavoitteet peruskoulun oppilaanohjaukselle. Tämän vuoksi käsittelemme työmme seuraavassa alaluvussa ohjausta koulutuspolitiikan näkökulmasta.

2.2 Ohjaus ja koulutuspolitiikka

Ohjauspalveluiden yhteiskunnallinen merkitys on kasvanut vauhdikkaasti 1990-luvulta lähtien johtuen muutoksista koulutusjärjestelmässä sekä valinnaisuuden lisääntymisestä. Esimerkiksi luokattomaan lukioon siirtyminen ja toisen asteen oppilaitosten välinen yhteistyö ovat synnyttäneet tarpeen uudenlaisten ohjauspalveluiden järjestämiseen ja kehittämiseen. (Kasurinen & Vuorinen 2007, 16.) Opinto-ohjauksen järjestäminen on nykypäivänä merkittävä osa koulutuspoliittista diskurssia sekä kansainvälisellä että kansallisella tasolla.

Euroopan komissio on edellisellä vuosikymmenellä julkaissut useita asiakirjoja, joissa kuvaillaan ohjaukseen liittyviä suuntaviivoja ja ajatuksia. Lopulta koulutukseen liittyvät linjaukset ovat kansallisesti ratkaistavissa, ja jäsenmaiden välinen Euroopan tason yhteistyö päätöksenteon kehittämiseksi pohjautuu jäsenmaiden omaan vapaaehtoisuuteen. Euroopan unionin jäsenmaat kuitenkin sopivat yhteisistä painotuksista ja tavoitteista, sekä hyödyntävät vertaissopimusta edistääkseen hyviä käytänteitä ja koulutusjärjestelmien uudistamista koskevaa yhteistyötä. Kansalliset ohjauksen toimintapoliittiset linjaukset ovat yhteydessä kansainvälisiin koulutusta ja ohjausta koskeviin linjauksiin. Kansallisen tarkastelun ohella ohjausta ja sen kehittämistä kannattaa tämän vuoksi tarkastella myös eurooppalaisen tavoitteenasettelun näkökulmasta. (McCarthy 2002, 51; Vuorinen 2006, 31.)

Lissabonin strategia vuodelta 2000 asetti tavoitteen tehdä Euroopasta maailman kilpailukyysisin tietopohjainen talous vuoteen 2010 mennessä. Ohjauksesta tuli keskeinen osa tämän tavoitteen saavuttamista, koska tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut ovat tärkeä osa-alue elinikäisen oppimisen, aktiivisen kansalaisuuden ja yhteiskunnallisen tasa-arvon toteutumisessa. (OECD 2004b, 9-15.) Uuden Eurooppa 2020 -strategian keskiössä on älykäs, kestävä ja osallistava kasvu. Ohjauksen kannalta merkittäviä tavoitteita ovat työllisyysasteen korottaminen ja koulutustason parantaminen erityisesti koulunkäynnin keskeyttämissiin puuttuen. Nämä tavoitteet linkittyvät toisiinsa, sillä paremman koulutustason uskotaan parantavan myös työllistettävyyttä. (Euroopan komissio 2010, 5-11.)

Ohjauspalveluiden kehittämiseksi Euroopan komissio ja OECD ovat laatineet ohjauksen järjestämistä koskevan käsikirjan poliitikoille. Siinä ohjeistetaan poliitikkoja olemaan yhteydessä koulumaailmaan ja analysoimaan mahdollisia puutteita opinto-ohjauksessa. Puutteita paikkaamaan ehdotetaan pilottihankkeita pohjana mahdollisille valtakunnallisille muutoksille. Lisäksi tärkeänä pidetään uraohjaajien ammatillista pätevöitymistä ja kansallisen ohjeistuksen laatimista heidän työnsä tavoitteiksi. (OECD 2004b, 9-15.) Suomessa koulujen opinto-ohjaajille on lakisääteiset kelpoisuusvaatimukset. Opetussuunnitelman perusteet ovat perustana koulujen opinto-ohjaajien työlle, ja pilottihakkeet ovat tyypillisiä heidän työnsä kehittämiseksi.

Poliittisesta päätöksenteosta vastaaville henkilöille suunnatussa käsikirjassa todetaan, että ohjauspalvelujen saatavuus ja laatu sekä palveluiden monimuotoisuus tulisi taata kaikilla kouluasteilla. Koulutuksen järjestäjien tulisi varmistaa riittävät ja oikeanlaiset voimavarat kouluissa tarjottaville ohjauspalveluille. Kehittämiskohteiksi ehdotetaan elinikäisten uranhallinta- sekä uran- ja elämänsuunnittelutaitojen hankkimisen edistämistä, ohjauspalveluiden saatavuuden parantamista, eri sidosryhmien ja hallinnonalojen keskinäisen yhteistyön vahvistamista ja ohjauspalveluiden laadun varmistamisen kehittämistä. (OECD 2004b, 6-8; Vuorinen 2006, 35.)

Samansuuntaiset kehittämistarpeet nousevat esille myös CEDEFOPin (2005, 15–23) julkaisemissa ohjauksen laatukriteereissä ja opetus- ja kulttuuriministeriön (2011, 28–36) asettaman Elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmän ohjauksen strategisten tavoitteiden

listauksessa. Molemmat tahot lisäävät ohjaajien pätevyyden ja tehtävien edellyttämän osaamisen viidenneksi kehittämistavoitteeksi.

Suomessa ohjauksen viitekehyksenä toimii elinikäinen ohjaus. Elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmä on käyttänyt työnsä perustana seuraavaa CEDEFOPin määritelmää elinikäisestä ohjauksesta:

”Elinikäiseen oppimiseen liittyvällä ohjauksella tarkoitetaan toimia, jotka auttavat kansalaisia eri elämänvaiheissa tunnistamaan kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa, tekemään tarkoituksenmukaisia koulutuksellisia ja työuraan liittyviä päätöksiä ja hallitsemaan yksilöllisiä polkujaan opiskelussa, työssä ja muussa toiminnassa.” (CEDEFOP 2005, 11; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 10.)

Oppilaanohjaus kouluissa muodostaa Suomessa laajimman ohjauksellisen toimintakentän. Koulussa tapahtuva ohjaus on laaja-alaista ja kokonaisvaltaista, ja sen päämääränä on oppilaiden sosiaalisen, moraalisen ja ammatillisen kehityksen tukeminen. Perusopetuksen oppilaanohjauksessa korostetaan laaja-alaisen elämänsuunnittelun taitojen tukemista. (Juutilainen 2004, 123–124.)

Kouluissa tapahtuva ohjaus on säännöksiin pohjautuvaa toimintaa. Koulutusta koskevan lainsäädännön perusteella Opetushallitus laatii peruskouluille ja lukioille valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joissa säädellään kouluopetuksen sekä oppilaan- ja opinto-ohjauksen tavoitteita ja sisältöä. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat ja opetuksenjärjestäjät muokkaavat omat paikalliset opetussuunnitelmansa. (Merimaa 2002, 99; 2004, 74–77.) Keskittyessämme tutkielmassamme lähinnä peruskoulun oppilaanohjaukseen tarkastelemme seuraavaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Tällä hetkellä voimassa ovat edelleen vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteissa korostuu kolme ohjauksen tavoitealuetta: opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelutaitojen kehittymisen ja opintojen kulun edistäminen sekä ammatillisen suuntautumisen ja urapolun selkeyttäminen (Merimaa 2004, 75). Tällaista kolmeosaista mallia kutsutaan holistiseksi ohjausmalliksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjausta kuvaillaan toiminnaksi, jonka tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Oppilaanohjauksen tuella oppilas tekee opiskeluun, arkielämään ja elämänuraansa liittyviä ratkaisuja, jotka perustuvat hänen omaan kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa. Koulutyön tuloksellisuuden edistäminen, hyvinvoinnin lisääminen koulussa sekä syrjäytymisen ehkäiseminen ovat myös oppilaanohjauksen tavoitteita. Lisäksi ohjauksella pyritään edistämään tasa-arvoa. (Opetushallitus 2004, 257–260.)

Ohjaus pyrkii olemaan ennaltaehkäisevää toimintaa, jonka tavoitteena on opintoihin liittyvien ongelmien torjuminen. Koulussa ohjauksen painopiste on oppilaissa, joilla on opiskeluun liittyviä hankaluuksia tai joita uhkaa koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle jääminen perusopetuksen päätyttyä. Jokaisen oppilaan tulee kuitenkin saada ohjausta koko opintopolkunsa ajan katkoksitta. (Opetushallitus 2004, 23.)

Peruskoulun vuosiluokilla 7-9 oppilaanohjaus tulee järjestää opetussuunnitelman perusteiden pohjalta siten, että se tarjoaa oppilaalle kokonaisuuden, joka muodostuu luokkamuotoisesta, henkilökohtaisesta ja pienryhmäohjauksesta sekä työelämään tutustumisesta. Henkilökohtaisessa ohjauksessa oppilaalla on mahdollisuus keskustella opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintaansa sekä elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Pienryhmäohjauksessa oppilaat oppivat käsittelemään ohjauksellisia kysymyksiä ryhmässä. Oppilasta tulee ohjata ja tukea jatko-opiskeluvalinnoissa sekä ohjata käyttämään opetus- ja työhallinnon palveluita sekä muita yhteiskunnan tarjoamia ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluita peruskoulun päättövaiheessa. (Opetushallitus 2004, 257–260.)

Opetussuunnitelman lisäksi koulut, kunnat tai kokonaiset seutukunnat laativat yhteistyössä enenevissä määrin ohjaussuunnitelmia. Siippainen (2012, 17–28) toteaa, että hyvässä ohjaussuunnitelmassa esitellään ohjauksen tavoite, tehtävät ja eettiset periaatteet. Ohjaussuunnitelmasta ilmenee myös, kuinka toimitaan erilaisissa koulutuspolun varrella esiintyvissä ohjaustilanteissa, kenen vastuulla ohjaus milloinkin on ja keiden kanssa tehdään yhteistyötä. Ohjaussuunnitelma laaditaan koulujen ohjaukskäytäntöjen yhdenmukaistamiseksi. Siippaisen mukaan ohjaussuunnitelman avulla pyritään sujuvoittamaan oppilaan koulutuspolkua ja takaamaan oppilaiden tasavertaisuus ohjauspalveluiden saannissa.

Kunnille on tarjottu runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa perusopetuksensa järjestämiseen sekä ohjauksen sisältöön paikallisesti. Esimerkiksi kouluverkon ylläpitäminen, perusopetukseen liittyvä rahankäyttö sekä opetussuunnitelman perusteiden soveltaminen ovat kuntien omalla vastuulla. Jokainen kunta suunnittelee oman opetussuunnitelmansa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Lisäksi eri alueet suunnittelevat omia ohjaussuunnitelmiaan. Syrjäseutu on alueena erityinen. Alueen paikalliset olosuhteet luovat leimansa myös alueen koulutuspolitiikkaan. Kunnan koko, asukasmäärä, väestötiheys, väestörakenne sekä kunnan taloudellinen tilanne määrittävät esimerkiksi kunnan kouluverkon laajuutta ja välimatkoja. (Nyyssölä 2009, 195.) Koska tutkimuksemme on tehty syrjäseudulla, tulemme määrittelemään työmme seuraavassa luvussa syrjäseutua keskittyen erityisesti koulutuksen järjestämiseen liittyviin ja oppilaanohjaukseen vaikuttaviin erityispiirteisiin.

3 ALUEELLINEN JA YHTEISKUNNALLINEN KONTEKSTI

Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan tutkimuksemme alueellista ja yhteiskunnallista kontekstia. Ensiksi käsittelemme tutkimuksen alueellista lähtökohtaa, eli syrjäseutua ja sitä miten se määritellään. Erittelemme sen ominaispiirteitä ja sitä leimaavia haasteita ja luomme myös tarkemman katsauksen tutkimuksemme kohteena olleeseen alueeseen. Tutkimuksemme kohteena olleesta alueesta voidaan käyttää monia nimityksiä. Harvaan asuttu maaseutu, syrjäinen maaseutu, syrjäseutu, periferia, takapajula ja korpi ovat kaikki käytössä olevia luonnehdintoja. Tutkimuksessamme olemme päätyneet käyttämään käsitettä syrjäseutu, sillä se on meille itselle luonnollisin sekä lisäksi yleiseen käyttöön vakiintunut käsite. Lisäksi käsittelemme tässä luvussa tutkimuksemme yhteiskunnallista kontekstia. Tarkastelemme koulutuksen merkitystä suomalaisessa yhteiskunnassa sekä ajankohtaista koulutuspoliittista keskustelua.

3.1 Syrjäseutu Suomessa

Suomen pinta-alasta suurin osa on maaseutuvaltaista aluetta. OECD (2008) määrittelee maaseutualueeksi sellaiset kunnat, joissa asukastiheys on alle 150 asukasta neliökilometriä kohti. Tämän määritelmän mukaan vuonna 2002 saatujen tietojen mukaan Suomen 432 kunnasta 400 on maaseutukuntia. OECD:n mukaan Suomen maaseutualueita voidaan jaotella kahdella tavalla. Ensinnäkin jaon voi suorittaa maantieteellisen sijainnin perusteella. Suomen pohjoiset ja itäiset alueet ovat maaseutumaisempia kuin eteläiset ja läntiset alueet.

Suomen maaseutua voidaan määritellä myös Suomen maaseututyypittelyn avulla. Suomen maaseututyypittely jaottelee Suomen kaupunkiin, kaupunkien läheiseen maaseutuun, ydinmaaseutuun sekä harvaan asuttuun maaseutuun. Maaseututyypien yhteenlaskettu osuus maan pinta-alasta on yli 90 prosenttia, mutta väestöosuus vain 40 prosenttia. (Maa- ja metsätalousministeriö 2006, 6-8.) Tutkimuksemme sijoittuu tämän jaottelun mukaan harvaan asutulle maaseudulle, jonka kunnista valtaosa sijaitsee Itä- ja Pohjois-Suomessa.

Vaikka Suomessa korkeatasoisia koulutus- ja terveydenhoitopalveluita on tarjolla syrjäisimmilläänkin paikkakunnilla, eri maaseututyypien välillä on selkeitä eroja niin, että

harvaan asutun maaseudun kunnat ovat heikoimmassa asemassa. Näissä kunnissa on esimerkiksi muita maaseutukuntia alhaisempi koulutustaso ja tulotaso sekä korkeampi työttömyysprosentti. (OECD 2008, 54.) Maa- ja metsätalousministeriö (2006, 6-8) luonnehtii harvaan asuttua maaseutua alueeksi, jota uhkaa huonon kehityksen kierre. Alueelle ominaista on, että nuoret muuttavat pois, palvelut kaikkoon, maatalous ohenee, uudet työpaikat eivät riitä korvamaan perinteisten työpaikkojen poistumaa, vanhusväestön määrä lisääntyy ja kuntien taloudellinen kantokyky on kovilla.

Poismuutto maaseutualueilta vaikuttaa alueen tilanteeseen merkittävästi. Nuoret ja koulutetut henkilöt ovat muita taipuvaisempia muuttamaan pois maaseutualueilta, ja heidän lähtönsä näkyy esimerkiksi maaseutuyhteiskunnan ikääntymisessä sekä työvoiman koossa ja koulutustasossa ja näin osaltaan heikentää alueiden kykyä tuottaa tuloa. Julkisten palveluiden tuottamiseen tarvittavat verotulot laskevat. Vaikka poismuuton myötä joidenkin julkisten palveluiden, kuten koulujen tarve laskee, niin esimerkiksi sosiaali- ja terveystalouden tarve kasvaa. Väestön väheneminen ja ikääntyminen ovat heikentäneet monien kuntien kykyä tuottaa palveluita ja harvaan asutulla maaseudulla julkisia palveluita on päätetty lakkauttaa. (OECD 2008, 44–79.)

3.2 Syrjäseutu tutkimuksessamme

Määritimme tutkimuksemme kohteena olevan alueen hahmottelemalla sen aluksi Suomen kartalle. Alueeksi muodostui lopulta Pohjois- ja Itä-Lappi, Itäinen Pohjois-Pohjanmaa sekä osa Kainuun maakuntaa (ks. kuvio 1). Valitsimme tältä alueelta satunnaisesti kahdeksan kuntaa, joiden oppilaanohjaajia haastattelimme. Haastattelemiemme oppilaanohjaajien anonymiteetin säilyttämiseksi emme voi nimetä tutkimuksen kohteeksi valikoituneita kuntia ja kyliä. Tarkastelemme kuitenkin tutkimuksen kohteena olleita kuntia ja kyliä muodostamalla niistä eräänlaisen tyyppikunnan tuodaksemme esille tilanteen tutkimusalueella. Tyyppikunta on muodostettu tutkimusalueeksi valikoituneiden kuntien keskiarvoista, joten se kuvaa keskimäärin, millaisten kuntien oppilaanohjaajia tutkimukseen osallistui.

Tyyppikunnassa väkiluku on alle 5000 ja se sijaitsee kaukana maakuntakeskuksesta. Alle 15 vuotiaita lapsia paikkakunnalla on 14 prosenttia väestöstä, 16–24-vuotiaita nuoria vain

Peruskouluverkoston supistumisen myötä koulupalvelujen saatavuus on heikentynyt. Tämä on johtanut esimerkiksi pitempiin koulumatkoihin nuorilla, jotka yhä asuvat syrjäisellä seudulla. (Hartonen 2012, 45.)

Toisen asteen koulutuksen saavutettavuutta alueellisesti on arvioitu tarkastelemalla kuinka suurelle osalle 16-vuotiaita oli tarjolla lukiokoulutusta tai ammattikoulutusta joko yhdellä tai kolmella koulutusalueella 10 kilometrin tai 30 kilometrin säteellä heidän asuinpaikastaan. Lukiokoulutuksen saavutettavuus 10 kilometrin säteellä peruskoulun päättävän nuoren asuinpaikasta on heikointa Itä-Suomen ja Lapin alueilla. Kun koko maassa 80 prosentilla nuorista lukiokoulutusta löytyy kymmenen kilometrin etäisyydellä asuinpaikasta, Itä-Suomessa ja Lapissa vastaava luku on 75–76 prosenttia. Lukiokoulutuksen alueellista saavutettavuutta voidaan kuitenkin pitää melko hyvänä lähes koko Suomessa, sillä haja-asutusalueilla lukioita on edelleen pienissäkin kunnissa. (Aluehallintovirasto 2012, 101.)

Alueelliset erot toisen asteen ammatillisen koulutuksen saavutettavuuden suhteen ovat edelleen huomattavia. Maan keskiarvon alapuolelle jäivät Pohjois-Suomen, Itä-Suomen ja Lapin alueet, kun saatavuutta tarkasteltiin 30 kilometrin säteellä nuoren asuinpaikasta. Näillä alueilla ammatillisen koulutuksen saavutettavuus on myös heikentynyt aiemmasta. Ammatillisen koulutuksen hyvä saavutettavuus edellyttää sijainnin lisäksi myös monipuolisia koulutusvaihtoehtoja. Etelä-Suomessa asuvalla nuorella on valittavanaan runsaasti koulutusvaihtoehtoja melko lähellä asuinpaikkaa, kun taas muiden alueiden nuorilla näin ei ole. (Aluehallintovirasto 2012, 102–103.)

3.4 Koulutuspoliittinen konteksti

Suomea pidetään koulutusyhteiskuntana, jossa eläminen ja menestyminen edellyttävät muutakin kuin peruskoulun suorittamista (Vuorikoski 2003, 30). Kouluttautuminen ja ammattiin valmistuminen ovat nykyään sellaisia välineitä, joilla nuori saavuttaa aikuisen statuksen. Peruskoulunsa päättäviltä nuorilta vaaditaan koulutusmarkkinoihin integroitumista sekä lisäksi etenemistä aloitetun koulutusputken lävitse. Koulutuksesta on muodostunut lisääntyneiden valinnanmahdollisuuksien ohella pakkojen areena, jossa

nuoret kiinnittyvät yhteiskuntaan koulutuksen kautta. Muunlaiset elämänratkaisut nähdään ongelmallisina sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. (Komonen 2001, 70–78.)

Oma ammattitaito ja koulutus on myös pystyttävä todistamaan tutkintotodistuksin: pätevyys on merkki koulutuksesta. Tällaisen kansallisesti tunnustetun uskomuksen mukaan opinto-ohjaajan työssä korostuu jatkuvaan kouluttautumiseen kannustaminen. Toisaalta opiskelijan valintojen vapautta oman elämänsä suunnittelussa määrää yhteiskunnallinen pakko, sillä yhteiskunnan ehto menestymiselle elämässä on koulutus. (Silvennoinen 2002, 139–143.)

Järvisen (2001, 60–64) mukaan tämänhetkinen koulutusideologia korostaa valinnan vapautta ja kilpailua. Joustavuuden lisääntyminen, valinnan vapauksien laajeneminen sekä oppilaitosten erikoistuminen ovat merkinneet sitä, että koulutusjärjestelmä individualisoituu. Järvinen tarkastelee individualisoitumista vapaan kouluvalinnan sekä erikoislukioiden perustamisen kautta. Hän pitää näitä esimerkkeinä siitä, miten poliittisella päätöksenteolla on laajennettu mahdollisuuksien rakennetta, eli lisätty valittavissa olevien koulutusmahdollisuuksien määrää. Samalla tällaiset uudistukset kuitenkin merkitsevät alueellisesti tasapainotetun koulutusjärjestelmän murtumista sekä sosiaaliryhmien välisten koulutuserojen vahvistumista. Nuoren elämään liittyy yksilöllisten valintojen lisäksi uudenlaisia riskejä ja epävarmuutta, joita ruokkivat globaalit uhkakuvat, työmarkkinoiden rakennemuutos sekä kilpailuhenkisyys ja muutosvaatimisten lisääntyminen eri elämänalueilla.

Suomen koulutuspolitiikan tavoitteena on taata kaikille yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet sivistykseen, laadukkaaseen maksuttomaan koulutukseen sekä täysivaltaisen kansalaisuuden edellytykset riippumatta syntyperästä, taustasta ja varallisuudesta. Kaikessa koulutuksessa on toteutettava yhdenvertaisuusperiaatetta ja palveluiden on oltava saatavilla tasalaatuisesti ja tasa-arvoisesti. (Valtioneuvoston kanslia 2011, 31.)

Yhtenä tämän hetkisen hallituksen tavoitteena on toteuttaa nuorten yhteiskuntatakuu vuodesta 2013 alkaen. Yhteiskuntatakuu toteutetaan niin, että jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle tarjotaan työ-, harjoittelu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta. (Valtioneuvoston kanslia 2011, 46.) Osana nuorten yhteiskuntatakuuta

toteutetaan koulutustakuu. Vuoden 2013 alusta lähtien ”jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan jatkomahdollisuus lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin”. Perusasteen päättävien nuorten pääseminen mahdollisimman nopeasti jatkokoulutukseen on koulutustakuun näkökulmasta erittäin tärkeää. Koulutukseen pääsemiseen vaikuttavat sovellettavat opiskelijaksi ottamisen kriteerit sekä koulutustarjonnan määrällinen alueellinen saatavuus. (Työ ja elinkeinoministeriö 2012, 50–51.)

Kuitenkin samaan aikaan koulutuspoliittisessa keskustelussa käsitellään toisen asteen opiskelupaikkojen vähentämistä sekä kouluverkoston supistamista opiskelijamäärien pientymisen perusteella. Opetus ja kulttuuriministeriö on esimerkiksi esittänyt, että Pohjois-Suomessa (Pohjois-Pohjanmaan, Kainuun ja Lapin maakunnat) toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta vähennettäisiin yli 1500 aloituspaikkaa vuoteen 2016 mennessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Ehdotus on herättänyt kriittistä keskustelua. Opetusalan ammattijärjestö OAJ on esittänyt huolensa siitä, että vaikka esimerkiksi vuonna 2011 ammatillisen koulutuksen syksyn aloituspaikkoja hakeneista koulutuspaikan sai vain noin 35 prosenttia hakijoista, tästäkin huolimatta aloituspaikkoja aiotaan vähentää (OAJ 2012, 5).

Myös ammatillisia opiskelijoita edustava Suomen Opiskelija-Allianssi Osku ry on ottanut kantaa aloituspaikkojen leikkauksiin. He ovat huolissaan myös aloituspaikkojen siirtämisestä harvaan asutuilta seuduilta väestökeskittyisiin. Osku ry:n puheenjohtaja Jenni Parpala kommentoi kannanotossa: ”On epäloogista, että ensin puhutaan ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisijänä ja nuorisotakuusta lähes kaikkivoipana pelastajana, kun samalla toisella kädellä leikataan maakunnista aloituspaikkoja. Totta kai vähennyksillä on vaikutusta ammatillisen koulutuksen saavutettavuuteen ja myös syrjäytymiseen. Monelle voi olla liian kova kynnyks lähteä opiskelemaan toiselle paikkakunnalle.” (Suomen Opiskelija-Allianssi Osku ry, 2012.)

3.5 Yhteenveto

Toisessa luvussa käsittelemämme ohjauksen määrittely sekä tässä luvussa avaamamme tutkimuksen alueellinen sekä yhteiskunnallinen ulottuvuus luovat mielenkiintoisen

näkökulman tutkimuksellemme. Yhtäältä syrjäseudulla toimivaan oppilaanohjaajan työtä ohjaavat ohjauksen periaatteet, toisaalta sitä määrittävät osat alueelliset erityispiirteet ja kolmanneksi työhön vaikuttavat vielä yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen aspekti.

Mielenkiintomme kohdistuu siihen, millä tavalla oppilaanohjaaja tekee työtään syrjäiselläseudulla, jossa toisen asteen koulutusmahdollisuudet ovat vähäiset ja lisäksi lakkautusuhan alla. Jokaiselle oppilaalle tulisi löytää jatko-opiskelupaikka, mutta tällaisessa tilanteessa se tarkoittaa usein myös oppilaan välttämätöntä muuttoa pois kotipaikkakunnaltaan. Oppilaanohjauksen lähtökohtana tulisi kuitenkin olla aina oppilas ja hänen valmiutensa, kiinnostuksensa sekä suunnitelmansa. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin tutkimuksemme tavoitteita sekä toteuttamista.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme aiheena on oppilaanohjaus syrjäseudulla. Tavoitteenamme on tutkia syrjäseudun oppilaanohjaukseen liittyviä erityispiirteitä oppilaanohjaajien näkökulmasta. Tutkimme oppilaanohjaajien kokemuksia syrjäseudun heidän työlleen luomista haasteista, mahdollisuuksista ja ominaispiirteistä. Lisäksi pyrimme selvittämään merkityksiä, joita oppilaanohjaajat antavat alueellisille erityispiirteille työhönsä liittyen. Tutkimme myös, miten oppilaanohjaajat kokevat alueellisten erityispiirteiden vaikuttavan nuorten valintoihin ja valinnanmahdollisuuksiin, koska niiden käsitteleminen on keskeisessä osassa oppilaanohjaajan työtä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- Millaisia kokemuksia oppilaanohjaajilla on työskentelystä syrjäseudulla?
- Millaisia erityispiirteitä oppilaanohjaukseen syrjäseudulla liittyy?
- Millaisia merkityksiä oppilaanohjaajat antavat näille alueellisille erityispiirteille?
- Millaisiksi oppilaanohjaajat kokevat alueen nuorten valinnanmahdollisuudet?

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen taustafilosofia

Tutkimusmenetelmämme on fenomenologis-hermeneuttinen. Finlay (2009, 6) toteaa, ettei fenomenologisen tutkimuksen kentälle astuminen ole aloitteleville tutkijoille helppoa, koska ei ole yhtä ainoaa tapaa toteuttaa fenomenologista tutkimusta. Myös Perttula (2000, 428) kiinnittää huomiota siihen, ettei ole olemassa yhtä ainoaa fenomenologiaa. Finleyn (2009, 6) mukaan fenomenologit ovat kuitenkin yhtä mieltä tutkimuksensa tavoitteesta, joka on ihmisen kokemuksellisten merkityksenantojen ymmärtäminen. Perttulan (2000, 428) mukaan fenomenologian tavoite on nähdä ilmiöt sellaisina kuin ne ovat. Tutkittava ilmiö on tutkimuksen lähtökohta. Meidän tutkimuksemme lähtökohtana ovat syrjäseudun oppilaanohjaajien kokemukset työstään ja työympäristöstään.

Koska fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle ei ole yksiselitteistä määritelmää, tahdoimme perehtyä fenomenologiseen tutkimukseen tarkemmin. Fenomenologisen metodiin perehtyminen oli meille aloittelevina tutkijoina tärkeää, sillä kaipasimme vankat perusteet aineistolähtöisen tutkimuksen toteuttamiselle. Näistä syistä tahdomme tässä alaluvussa luoda katsauksen fenomenologis-hermeneuttiseen metodiin keskittyen enimmäkseen fenomenologiaan.

Laine (2007, 28) toteaa, ettei fenomenologis-hermeneuttinen metodi ole kaavamainen apuväline aineiston keräämiseen ja tulkitsemiseen. Metodi on sen sijaan sidoksissa laajaan erilaisten epäteknisten kysymysten ja niiden ratkaisujen verkostoon. Tutkijalta edellytetään jatkuvaa perusteiden pohtimista tutkimusta tehtäessä eteen nousevien ongelmien yhteydessä. Erityisesti ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuksen kohteena, ja tiedonkäsitys eli millaista tietoa tutkimuksen kohteesta on mahdollista saada ja millä keinoin sitä voidaan kerätä, ovat tutkimuksen teon filosofisia perusongelmia. Keskeisiä käsitteitä fenomenologis-hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon osalta ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tiedonkäsitykseen taas liittyvät voimakkaasti ymmärtäminen ja tulkinta.

Fenomenologia on filosofinen suuntaus, jossa kiinnostuksen kohteina ovat ihmisen elämismaailma ja intentionaalinen tietoisuus (Puusa & Juuti 2011, 41). Fenomenologian mukaan ihminen on tajunnallinen olio. Ihmisen tajunnallinen toiminta on intentionaalista, tarkoitusperäistä. Ihminen kokee elämyksiä valittuaan tajunnalliselle toiminnalleen tarkoituksenmukaisen kohteen. Ihminen ei aina kykene tunnistamaan elämyksen synnyttäneen toiminnan kohdetta, mutta tästä huolimatta koettu elämys on ollut hänelle todellinen. (Virtanen 2006, 165.) Intentionaalisuus kuvaa sitä, että kaikki kokemamme on meille merkityksellistä. Todellisuus ei levittäydy eteemme neutraalina massana, vaan jokainen havainnointimme kohde näyttäytyy tavoitteidemme, mielenkiinnonkohteidemme ja uskomustemme värittämänä esimerkiksi kauniina, etäisenä tai haluttavana. (Laine 2007, 29.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy yksilön kokemukseen ja sen jäsentymiseen suhteessa johonkin kohteeseen, jolle ihminen antaa merkityksiä (Puusa & Juuti 2011, 41). Kokemus käsitetään erittäin laajasti ”ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää”. Ihmisen elämä on etupäässä kehollista

toimintaa ja havainnointia. Samalla ihminen jäsentää kokemaansa ymmärtävästi. Yksilön suhde esimerkiksi toisiin ihmisiin tai elinympäristöön tulee esille hänen kokemuksissaan. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on näin ollen ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa. Ihmistä ei voi tarkastella tuosta suhteesta irrallaan. Esimerkiksi oppilaanohjaajan ohjaajuus on suhdetta oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin. Ohjaajuuden luonteen selvittämiseksi on tutkittava tuota suhdetta. (Laine 2007, 29.)

Kyseistä suhdetta voidaan myös nimittää merkityssuhteeksi (Virtanen 2006, 165). Merkityssuhdetta on mahdollista eritellä nostamalla esiin yksittäiset jokaiseen merkityssuhteeseen liittyvät suhteet. Varton (1992, 57) mukaan tutkimuksessa ovat mukana seuraavat merkityssuhteen osatekijät:

1. ihmismieli, jolle mielellinen sisältö on olemassa,
2. kokemuksen kohde, jota mielellinen sisältö koskettaa,
3. mielellinen sisältö, jonka perusteella jokin voidaan ymmärtää joksikin ja
4. kieli, jonka avulla mielellinen sisältö on mahdollista kiinnittää johonkin.

Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen. Ihminen kasvaa ja kasvatetaan yhteisön jäseneksi. Tästä yhteisöstä ovat lähtöisin merkitykset, joiden värittämänä todellisuus meille näyttäytyy. Merkitykset ovat intersubjektiiivisia eli toimijoiden välisiä ja toimijoita yhdistäviä. Erilaisista kulttuureista tulevilla ihmisillä on erilainen elämämaailma. Todellisuus näyttäytyy heille erilaisena sillä perusteella, että samojen asioiden merkitys on heille erilainen. Samaan kulttuuriin kuuluvilla ihmisillä taas on yhteisiä merkityksiä asioille. Sen perusteella yksilön kokemusten tutkimisen kautta paljastuu myös jotain yleistä. (Laine 2007, 30.) Esineillä ja asioilla ei ole merkitystä itsessään, vaan merkitykset ovat kontekstisidonnaisia ja ne joudutaan suhteuttamaan toisiin asioihin. Niinpä merkitysten tulkinta vaatii vivahde-erojen havaitsemista. (Moilanen & Rähä 2007, 46.)

Moilanen ja Rähä (2007, 46–47, 56) toteavat merkitysten nivoutuvan toisiinsa ja asioiden merkitysten syntyvän suhteessa toisiinsa. Esimerkiksi tutkiessamme oppilaanohjaajien antamia merkityksiä alueellisuudelle nämä merkitykset on tarpeen suhteuttaa oppilaanohjaajan muuhun elämään liittyviin merkityksenantoihin. Oman työskentelypaikkakunnan arvostaminen on eri asia silloin, kun kyseessä on

oppilaanohjaajan rakas kotipaikkakunta kuin silloin, kun oppilaanohjaaja on toiselta paikkakunnalta vastentahtoisesti kyseisellä alueella töissä käyvä henkilö.

Kokemus kehittyy merkitysten mukaan. Fenomenologinen tutkimus keskittyy näiden merkitysten tutkimiseen. Kokemuksista voidaan tehdä merkitysanalyysi, jonka tuloksena syntyy kokemuksen erilaisten merkitysaspektien ja niiden luonteen selvitys. (Laine 2007, 29.)

Laineen (2007, 31) mukaan fenomenologinen tutkimus on tavallaan yksittäiseen suuntautunutta paikallistutkimusta. Sen pyrkimyksenä ei ole universaalien yleistysten löytäminen tai jonkin tutkittavan alueen ihmisten senhetkisen merkityksmaailman ymmärtäminen. Meidän tutkimuksemme kohdalla tavoitteena ei siis ole kaikkien syrjäseudun oppilaanohjaajien merkityksmaailman ymmärtäminen vaan pikemminkin tutkimiemme oppilaanohjaajien yksilöllisten kokemusten esille tuominen. Hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaan ihmisissä ei ole kiinnostavaa vain samanlaisuus tai tyypillisuus vaan myös ainutkertaisuus ja ainutlaatuisuus (Laine 2007, 30).

Fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus syntyy tarpeesta tulkitsemiseen. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. Hermeneutiikassa pyritään löytämään tulkinnalle sääntöjä, joiden pohjalta voimme perustella tulkintoja vääriksi tai oikeammiksi. Haastatteluaineiston myötä tutkimuksen tulkintakuvio muodostuu seuraavanlaiseksi: haastateltava kertoo omin sanoin kokemuksensa ja tutkijoina pyrimme saavuttamaan haastatellun ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan. (Laine 2007, 31.)

Laineen (2007, 31–32.) mukaan ainoat tavat lähestyä merkityksiä ovat ymmärtäminen ja tulkitseminen. Ilmaisuiden ymmärtäminen on yksi yhteisöllisen elämän perustekijä. Arkielämässämme olemme jatkuvasti mukana kokemusten, ilmaisujen ja niiden ymmärtämisen prosessissa. Normaalisti tietoisesti merkitysanalyysin tekeminen ei kuitenkaan tule kysymykseen, vaan uskomme vaistomaisesti ymmärtävämme toista henkilöä. Käytännön elämässä toimimme esiymmärryksemme varassa. Tutkijasta puhuttaessa esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijalle entuudestaan luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuksensa kohdetta. Omasta esiymmärryksestämme puhumme tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen rakenne on kaksitasoinen: ensimmäinen taso muodostuu tutkittavan koetusta elämästä esiymmärryksineen ja toisen tason muodostaa ensimmäiseen tasoon kohdistuva tutkimus. Ensimmäisellä tasolla haastateltava siis kertoo mahdollisimman aidosti omista kokemuksistaan ja niihin liittyvästä ymmärryksestään, ja toisella tasolla ensimmäisen tason merkitykset pääsevät tutkijan syyniin reflektoitaviksi, tematisoitaviksi ja käsitteellistettäväksi. (Laine 2007, 31–32.)

Tutkija ei aloita tutkimustaan tyhjästä. Laineen (2007, 33) mukaan emme mahdollisesti pysyisi lainkaan ymmärtämään elämäntyyliä, jolla ei olisi mitään yhteistä oman elämämme kanssa. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteeksi voikin luonnehtia jo tunnetun tekemistä tiedetyksi. Tutkimuksessa pyritään tuomaan tietoiseksi ja näkyväksi jotain sellaista, joka on tottumuksen myötä häipynyt huomaamattomiin tai joka on jo koettua, muttei vielä tietoisesti ajateltua. Mahdollisuus ymmärtää ja tulkita toisia ja heidän kokemuksiaan perustuu yhteiseen, yhteisölliseen, perinteeseen, jossa sekä tutkija että tutkittava elävät. (Laine 2007, 33.) Tämän vuoksi pureudumme seuraavaksi esiymmärrykseemme tutkimuksemme aiheesta.

4.3 Esiymmärryksen avaaminen

Koska fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on toisen ihmisen subjektiivinen kokemus, meidän tutkijoina on syytä pohtia omaa suhdettamme tutkimukseemme. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on kohdallisuus eli subjektiivisen kokemuksen esille saaminen mahdollisimman aitona, juuri sellaisena kuin se on. Kohdallisuuden tavoitteluun vaikuttavat monet seikat. Yksi niistä on tutkijan oma mielenkiinto ja lähtökohdat tutkimuksen tekemiseen. Tutkijan omalla mielenkiinnolla tarkoitetaan tutkijan asennoitumista tutkimustaan, sen aihetta, kohdetta sekä metodologiaa kohtaan. (Virtanen 2006, 167–168.) Ensisijaisesti kohdallisuuden ratkaisevat tutkijan ennakko-oletukset, hänen tapansa ymmärtää tutkimuksensa kohdetta ja hänen kyvykkyytensä siirtää tämä esiymmärrys osaksi tutkimustaan (Varto 1992, 26–27).

Moilanen ja Räihä (2007, 52) katsovat, että tutkijan tulisi pystyä tiedostamaan esiymmärryksensä ja omat lähtökohtansa tutkimuksen tekemiseen, koska tulkinta pohjautuu aina jollakin tapaa esiymmärrykseen. He kuitenkin toteavat, ettei kaikki

esiymmärrys ole tiedostettua, joten tiedostamattoman osan tuominen tietoisuuteen on vaikeaa. Varsinkin fenomenologinen tutkimus korostaa esiymmärryksen tiedostamisen tarpeellisuutta, jotta asioita voitaisiin kuvailla ilman suurempia ennakkokäsityksiä. Hermeneutiikka taas näkee, ettei tutkija voi koskaan täysin irrottautua ennakkoluuloistaan. Olipa kyseessä sitten fenomenologinen tai hermeneuttinen menetelmä tai niiden yhdistelmä tutkijan on tärkeää pohtia ennakkoluulojensa ja esiymmärryksensä vaikutusta tutkimukseensa. Moilanen ja Rähkä suosittelevatkin tutkijaa kirjoittamaan ylös tekstiä omasta käsityksestään tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Varto (1992, 36) taas pitää esiymmärryksen erittelyä laadullisen tutkimuksen edellytyksenä.

Perttulan (2008, 144–146) mukaan fenomenologisen reduktion yhtenä osana on sulkeistaminen, jota hän kuvailee tutkijan luonnollisen asenteen ”keskeyttämisenä” niin, että tutkija tietoisesti tunnistaa tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii siirtämään ne syrjään. Ideana on, että tutkija ajattelee syväisesti perustuuko hänelle muodostuva kokemus aidosti tutkimusaineistoon vai onko se hänen rakentamaansa tulkintaa ja vaikuttavatko siihen hänen aiemmat kokemuksensa aiheesta. Sulkeistamista voidaan pitää edellytyksenä sille, että tutkimuksellinen ymmärtäminen koskee sitä, mitä sen on tarkoitus koskea. Tutkimuskohde voi ilmetä ainoastaan näin. Sulkeistaminen antaa tutkimuskohteelle myös mahdollisuuden yllättää. Jos sulkeistamiseen ei keskityttäisi fenomenologisessa tutkimuksessa, tutkija voisi helposti ymmärtää toisen kokemuksesta sen, mihin hänen aiempi ymmärryksensä tutkimuskohteesta ohjaa.

Halusimme kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksemme ja esiymmärryksemme tutkimuskohteesta taataksemme sulkeistamisen tutkimusprosessissamme. Syvennyimme omaan esiymmärrykseemme kirjaamalla ylös käsityksiämme syrjäseudusta ja oppilaanohjauksesta. Kirjoitimme ylös esiymmärryksemme ensin kumpikin itsenäisesti, jotta käsityksiämme tulisi pohdittua sekä yksin että yhdessä. Lopuksi muodostimme yhteisen kokonaisuuden molempien kirjoitusten pohjalta.

Esiymmärryksemme oppilaanohjauksesta syrjäseudulla on muotoutunut omien kokemuksiemme sekä koulutuksen kautta. Ensinnäkin käsityksemme syrjäseudusta perustuu vahvasti omiin asumiskokemuksiimme syrjäseudulla. Suhteemme tutkimuksen kohteena olevaan alueeseen on läheinen, ja meillä on omakohtaista kokemusta siitä, millaista eläminen on kyseisellä alueella. Tiedämme muuttotappioiden vaikutuksen kuntien

palveluihin ja koulutusmahdollisuuksiin. Meille on tuttua kouluun ja opiskelemaan kulkeminen linja-autossa pitkän koulumatkan takaa ja tieto siitä, että tiettyjä aloja opiskellakseen on pakko muuttaa kauas kotoa jo nuorena. Toisaalta ymmärrämme, että kokemuksemme ovat subjektiivisia ja koskevat vain pientä osaa syrjäseudusta. Jokaisella tutkimuksessamme mukana olevalla paikkakunnalla on omat mahdollisuuksien rakenteensa ja paikalliset toimintakulttuurinsa.

Käsityksemme syrjäseudulla oppilaanohjaajana toimimisesta vaikuttavat omat ja läheistemme kokemukset ammatinvalinnasta, tulevaisuuden suunnittelusta ja oppilaanohjauksesta. Tämän lisäksi käsityksemme syrjäseudulla oppilaanohjaajana toimimisesta on muotoutunut opiskelun myötä. Ohjauksen opinnot ovat tuoneet ymmärrystä oppilaanohjaajan työtä kohtaan, ja sosiologian opintojen myötä olemme saaneet käsityksen myös ohjaukseen vaikuttavista yhteiskunnallisista ilmiöistä. Olemme molemmat tehneet kandidaatin tutkielmamme aiheeseen liittyen. Milka on tutkinut oppilaanohjausta syrjäseudulla jo kandidaatin työssään, ja Elinan aiheena oli oppilaanohjaajan rooli yksilön ja yhteiskunnan välisenä toimijana.

Ohjausalan teoreettisen tiedon lisäksi meillä on käytännön kokemusta ohjaustyöstä monenlaisissa ympäristöissä. Ohjausharjoitteluiden myötä olemme päässeet kuulemaan oppilaanohjaajien kokemuksia työstään jo ennen tutkimuksen aloittamista. Ohjaajien kokemukset työstään ovat kuitenkin olleet varsin vaihtelevia ohjaajien persoonasta sekä työympäristöstä riippuen. Esiymmärryksemme mukaan oppilaanohjaajan työn luonne vaihtelee koulukohtaisesti ja alueellisesti. Tuntemamme oppilaanohjaajat joka tapauksessa arvostavat työtään ja pitävät sitä tärkeänä.

Oman kokemuksemme mukaan oppilaanohjaajan työ on monipuolista ja antoisaa, mutta siihen liittyy myös ristiriitaisia odotuksia. Oppilaanohjaus on vahvasti oppilaslähtöistä, mutta toisaalta sillä on myös yhteiskunnallinen tehtävä ohjata jokainen oppilas toisen asteen opintoihin. Näemme, että oppilaanohjaajan työnkuva on pitkälti oppilaanohjaajan itsensä määriteltävissä, kuitenkin opetussuunnitelman puitteissa.

Olemme edellä avanneet esiyymmärrystämme, jotta tiedostaisimme ne käsitykset ja näkemykset, joita liitämme oppilaanohjaukseen syrjäseudulla. Laineen (2007, 44) mukaan tutkijan tulisi kriittisesti reflektoida esiyymmärrystään koko tutkimuksen ajan.

Tiedostamalla omat ennakko-oletuksemme voimme pyrkiä aktiivisesti poistamaan niiden vaikutuksen tutkimusprosessimme tulevissa vaiheissa. Esiymmärryksemme on motivoinut meitä tutkimaan valitsemaamme aihetta ja myönnämme sen vaikuttaneen myös haastattelurungon muodostamisessa. Pyrimme kuitenkin tutkimuksen edetessä avoimeen suhtautumiseen aineistoa kohtaan sivuuttaen ennakko-oletuksemme niin pitkälti kuin se on inhimillisesti mahdollista.

4.4 Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä

Kokemuksia tutkittaessa aineistoa voi kerätä monella tapaa. Moilanen ja Räihä (2007, 53) toteavat, että tärkeintä on tutkimuskysymysten ja aineiston vastaavuus. Tutkijan halutessa selvittää ihmisten kokemuksia jostakin asiasta on aineiston ilmennettävä kokemusten ominaislaatuisuutta. Ennen aineiston keruun aloittamista tutkijan tuleekin pohtia, millä keinoin kokemuksia voidaan tavoitella.

Laine (2007, 37) pitää haastattelua parhaana keinona lähestyä tutkittavan kokemuksia. Olemme päätyneet käyttämään tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, vaikka sitä voidaan pitää haastateltavien vastauksia ohjailevana menetelmänä. Aloittelevina tutkijoina tarvitsimme raamit haastattelullemme. Tällä tavoin pystyimme myös varmistamaan, että puhumme samoista teemoista kaikkien haastateltavien kanssa silloinkin, kun teimme haastatteluita yksin.

Reid, Flowers ja Larkin (2005, 22) kertovat puolistrukturoidun haastattelun olevan hyvin yleinen aineistonkeruumenetelmä fenomenologista tutkimusta tehdessä. Haastattelu on helppo järjestää, ja se tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutussuhteen syntymiseen haastattelijan ja haastateltavan välille. Haastattelijan ja haastateltavan välinen kahdenkeskinen haastattelutilanne antaa haastateltavalle mahdollisuuden ajatella, puhua ja tulla kuulluksi. Kahden kesken on helpompaa keskustella myös henkilökohtaisista aiheista. Haastattelutilanteessa haastattelija ja haastateltava pohtivat joustavassa yhteistyössä, millaisia merkityksiä kukin teema pitää sisällään.

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 35, 47–48) mukaan haastattelu sopii tilanteeseen, jossa haastateltavalle halutaan antaa mahdollisuus kertoa asioita mahdollisimman vapaasti.

Haastateltava nähdään tutkimuksessa merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 47–48) toteavat, että teemahaastattelun lähtökohtana on että sen avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan teemahaastattelu etenee keskeisten teemojen varassa, mikä vapauttaa haastattelua ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat teemahaastattelussa keskeisiä.

Teemahaastattelu sopii tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi, sillä meidän tavoitteenamme on tutkia syrjäseudulla työskentelevien oppilaanohjaajien kokemuksia työstään. Tahdomme kuulla oppilaanohjaajien omakohtaisia kokemuksia ja heidän asioille antamia merkityksiä mahdollisimman vapaasti ja monipuolisesti kerrottuina. Teemahaastattelu tuntui luontevalta valinnalta myös siksi, että meillä molemmilla on kokemusta yksilöohjauksen antamisesta, jossa on keskeistä ohjattavan puheessa ilmeneviin aiheisiin tarttuminen sekä saatavan tiedon selventäminen ja syventäminen, kuten teemahaastattelussakin.

Haastattelimme yläkoulun oppilaanohjaajia, jotka työskentelevät syrjäisillä pienillä paikkakunnilla. Alueeksi muodostui Itä- ja Pohjois-Lappi, itäinen Pohjois-Pohjanmaa sekä Kainuu. Valitsimme tutkimuskohteiksi paikkakuntia, jotka eivät sijaitse kaupunkikeskusten välittömässä läheisyydessä. Otimme yhteyttä kahteentoista oppilaanohjaajaan, joista kahdeksan suostui haastateltaviksemme. Kaksi oppilaanohjaaja kieltäytyi haastattelusta, ja kaksi ei vastannut yhteydenottoihimme. Lähestyimme potentiaalisia haastateltavia ensisijaisesti puhelimitse, mutta muiden yhteystietojen puuttuessa otimme osaan yhteyttä sähköpostitse.

Fenomenologisessa tutkimuksessa haastateltavien määrälle ei ole rajoitteita. Aineiston määrä voi vaihdella muutamasta aina useaan kymmeneen haastateltavaan. Aineiston määrä ei ole itseisarvo, vaan pyrkimyksenä on tuoda esiin kokemuksen vaihtelevuus. (Virtanen 2006, 171.) Tekemämme kahdeksan haastattelua antavat monipuolisen ja rikkaan kuvan tutkimamme alueen oppilaanohjaajien kokemusten kirjosta.

Haastattelemamme oppilaanohjaajat olivat toimineet työssään puolestatoista vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Tutkimukseen osallistuneiden joukossa oli kolme pätevää ja viisi epäpätevää oppilaanohjaajaa, joista yksi oli parhaillaan pätevyitysmiskoulutuksessa.

Heistä monet toimivat myös muissa opetus- tai hallinnollisissa tehtävissä. Haastateltavien joukossa oli viisi naista ja kolme miestä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina 9.12.2012–24.4.2013 välisenä aikana oppilaanohjaajien työpaikoilla heille tutussa toimintaympäristössä. Kaksi ensimmäistä haastattelua teimme yhdessä, sillä halusimme varmistaa, että olemme samalla aaltopituudella haastatteluiden tekemisessä. Loput kuusi haastattelua jaoinme alueittain pitkien välimatkojen vuoksi.

Tutkimuksemme tavoitteena oli saada esille tutkittavien kokemukset sellaisinaan. Tämän vuoksi aineiston keruussa oli Virtasen (2006, 170) mukaan huomioitava seuraavat ehdot. Ensinnäkin aineistonhankintatavan tuli olla sellainen, että vaikutamme tutkijoina mahdollisimman vähän tutkittavien esiin tuomiin kokemuksiin. Tutkimustilanteen tuli kannustaa haastateltavia kertomaan vapaasti kokemuksistaan avoimessa ilmapiirissä. Kuten fenomenologisessa haastattelussa yleensä pyrimme tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman avoimen, luonnollisen ja keskustelunomaisen tapahtuman (Laine 2007, 37). Tässä auttoivat esimerkiksi haastattelujen toteuttaminen oppilaanohjaajille tutussa ympäristössä heidän omassa työhuoneessaan ja keskusteleminen oppilaanohjaajien omasta työstä mahdollisimman konkreettisella tasolla.

Toinen ehto aineiston hankintaa ajatellen oli esitettävien kysymysten tyyppi. Kysymysten asettelussa tuli pyrkiä mahdollisimman avoimiin, strukturoimattomiin, kysymyksiin. (Virtanen 2006, 170.) Tämä otimme huomioon suunnitellessamme haastattelurunkoa ja pohtiessamme eri teemojen alle esimerkkikysymyksiä.

Pyrimme haastatteluissa tavoittamaan mahdollisimman laajan katsauksen syrjäseudun oppilaanohjaajan työhön. Haastatteluiden kantavana teemana oli syrjäseudun oppilaanohjaus. Saadaksemme esiin oppilaanohjaajien kokemuksia syrjäseudun ohjaajan työstä kattavasti käsitelimme ohjaajan työtä monista eri näkökulmista. Haastattelurunko muodostui seuraavanlaiseksi: 1. Taustatiedot, 2. Mitä on ohjaus?, 3. Oppilaanohjaus käytännössä, 4. Oppilaanohjaajan työlle asetetut odotukset, 5. Alueellisuus, 6. Paikalliset mahdollisuudet, 7. Etiikka, 8. Ammattitaidon ylläpitäminen/kehittäminen ja 9. Tulevaisuuden kuvia. Kokosimme kunkin teeman alle esimerkkikysymyksiä selkeyttääksemme teemoja itsellemme. Haastattelurunko esimerkkikysymyksineen löytyy työn liitteenä (liite 1).

Aineistoa kerätessämme teemat olivat kaikille haastateltaville yhteisiä, mutta kysytyt kysymykset sekä niiden järjestys ja muoto vaihtelivat haastattelusta toiseen. Haastattelumme etenivät pääasiassa esimerkkikysymyksiin tukeutuen. Pyrkimyksenämme oli kuitenkin saavuttaa avoin teemojen ohjaama keskustelu. Niinpä läpikäytyjen teema-alueiden laajuus vaihteli haastattelusta toiseen. (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.)

Haastattelutilanteeseen nauhurin läsnäolo toi hieman jännitteitä, mutta alkukysymysten jälkeen tunnelma rentoutui. Tämän vuoksi olimme jo alun perin halunneet sijoittaa heti haastattelun alkuun helppoja taustatietoihin liittyviä kysymyksiä. Haastattelut sujuivat hyvin ja tunnelma haastattelutilanteessa oli välitön. Kaksi haastateltava tosin suhtautui hieman kriittisesti käyttämäämme termiin syrjäseutu, sillä he pitivät sanaa negatiivisena ja uskoivat meidän pyrkivän tuomaan tutkimuksessamme esiin pelkän syrjäseudun kurjuuden. Tämän vuoksi he olivat hieman puolustuskannalla. Kun kerroimme heille tekemämme aineistolähtöistä tutkimusta ja pyrkivämme ohjaajien ajatusten ja kokemusten mukaiseen lopputulokseen, hekin pystyivät jakamaan ajatuksiaan avoimemmin.

Uskomme, että haastattelemiemme oppilaanohjaajien oli helpompi kertoa konkreettisia kokemuksia ja kertomuksia työstään, koska haastattelut toteutettiin heidän omalla työpaikallaan. Lisäksi ohjaajien oli helppo keskustella kanssamme työstään, koska puhuimme tulevina oppilaanohjaajina heidän kanssaan ammatillisesti samaa kieltä. Oppilaanohjaajat jakoivat haastattelujen aikana aidosti kokemuksiaan ja mielipiteitään ja vaikuttivat olevan otettuja siitä, että joku on kiinnostunut syrjäseudun asioista sekä heidän työstään.

Haastateltavien joukkoon mahtui laaja kirjo erilaisia persoonia ja erilaisista taustoista tulevia henkilöitä. Joukkoon kuului niin 20 vuotta oppilaanohjaajan töitä tehnyt henkilö kuin edellisenä vuonna oppilaanohjaajan työt aloittanut henkilö. Heillä oli näin myös hyvin erilaisia mielipiteitä, kokemuksia ja tapoja puhua kokemuksistaan. Kokoon saamamme aineisto oli rikasta ja mielenkiintoista. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista reiluun tuntiin, mutta keskimäärin haastattelut kestivät hieman alle tunnin. Kaiken kaikkiaan aineistoa kertyi litteroitavaksi noin 390 minuuttia.

4.5 Tutkimuksen eteneminen ja analyysin vaiheet

Käyttämämme analyysimenetelmä on fenomenologinen analyysi. Perttulan (2000, 429) mukaan fenomenologinen tutkimus vaatii kurinalaisuutta. Fenomenologinen aineiston analyysi etenee askeleittain vaihe vaiheelta. Vaiheittain etenemisen avulla pyritään varmistamaan tutkimuksen kurinalaisuutta ja minimoimaan tutkijan omien välittömien tulkintojen vaikutus tutkimustuloksiin. (Laine 2007, 40.) Smith (2004, 40) kuitenkin huomauttaa, että vaikka fenomenologiseen analyysiin on olemassa selkeä struktuuri, hyvää laadullista tutkimusta ei voi tehdä aivan kuin keittokirjaa seuraten. Merkittävämpää on, millaista analyyttistä työtä tutkijat tekevät kussakin analyysin vaiheessa.

Tulemme seuraavaksi kuvaamaan tutkimuksemme etenemisen vaiheita. Analyysimme vaiheita ovat olleet aineistoon tutustuminen, aineiston kuvaaminen, analyysi ja synteesi. Tässä alaluvussa käsittelemme analyysin vaiheita yksi kerrallaan ensin teoriassa, minkä jälkeen kerromme, kuinka olemme edenneet vaiheiden käytännön toteutuksessa. Käyttämämme analyysimenetelmä perustuu pääosin Laineen (2007, 37–43) esittelemiin fenomenologisen tutkimuksen etenemisen vaiheisiin. Lisäksi olemme saaneet vaikutteita Perttulalta (2000; 2008) ja Giorgilta (1997).

Aivan tutkimuksemme aluksi kuuntelimme tekemämme haastattelut läpi huolella ja litteroimme ne päästäksemme sisälle oppilaanohjaajien kokemuksiin. Litteroimme ensimmäiset kolme haastattelua jo ennen viimeisten haastattelujen tekemistä voidaksemme hahmottaa haastattelurungon toimivuutta. Saatuamme kaiken aineiston litteroitua tutustuimme aineistoon huolella saadaksemme siitä kokonaiskäsitelmän.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa tavoitteenamme oli aineistossa sanottujen seikkojen kuvaaminen. Pyrimme kuvailemaan kokemusta mahdollisimman muuttumattomana alkuperäistä kertomusta noudattaen. Laineen mukaan (2007, 40) tutkija ei vielä tässä vaiheessa tee tulkintoja aineistosta, vaan hän pyrkii jättämään omat ajatuksensa taka-alalle. Tutkimus kuitenkin syntyy dialogissa aineiston kanssa, joten tutkija on toisena vaikuttavana osapuolena tutkimuksessaan. Jo kuvausvaiheessa tutkijan on tehtävä päätöksiä sen suhteen, miltä osin aineisto kuuluu tutkimukseen, ja miltä osin se ei ole tutkimuksen kannalta oleellista. Aineiston kuvauksen kanssa ei tule kiirehtiä, sillä muuten oleelliset seikat nähdään herkästi itsestään selvyyksinä sen sijaan, että ymmärtäisimme

haastateltavan ilmaisujen merkityksen hänen omasta näkökulmastaan. Kuvausvaiheen tavoitteena on aineiston merkitsevän osion tiivistäminen.

Kuvauksen lopputuloksena syntyy yksilökohtainen merkitysverkosto. (Perttula 2000, 439.) Tutkimuksessamme tämä sisältää siis kahdeksan haastateltavan yksilökohtaisten merkitysverkostojen kuvailun. Kuvausvaiheen tavoitteena on käsitellä huolella yksi haastattelu kerrallaan ennen siirtymistä seuraavan haastattelun tarkasteluun, jotta myöhemmässä vaiheessa voidaan edetä haastattelujen ristiin tarkastelemiseen (Smith 2004, 41).

Etenimme aineiston kuvausvaiheessa rauhallisesti, jotta emme jättäisi aineistosta mitään oleellista pois heti tutkimuksen alkumetreillä. Kävimme kumpikin jokaisen haastattelun läpi alleviivaten tutkimuksemme kannalta oleellisen osan aineistosta. Käytyämme läpi kaikki haastattelut yhdistimme alleviivauksemme yhdelle tiedostolle. Otimme mukaan sekä vain toisen meistä alleviivaamat että molempien alleviivaamat osiot. Alleviivaukset siirsimme haastattelukohtaisesti Excel-taulukolle edetäksemme varsinaiseen haastattelun kuvaukseen. Kuvauksen tavoitteena ei vielä ollut käsitteellistää aineistoa, vaan muokata se helpommin ymmärrettävään ja selkeään muotoon haastateltavien sanoja käyttäen.

Tutkittavan kokonaisilmiön hahmottamiseksi lajittelimme aineistoa kuvausvaiheen jälkeen erilaisiin merkitysten muodostamiin kokonaisuuksiin. Laineen mukaan (2007, 41) tässä analyysivaiheessa tutkijan omalla intuitiolla on tärkeä osa, koska ymmärrämme merkitysten välisiä yhteyksiä oman intuitiivisen, elämän varrella kehittyneen merkitysten tajumme pohjalta. Muodostetut merkityskokonaisuudet perustuvat samankaltaisuuteen ja niillä jokaisella on oma erityislaatuisuutensa. Myös tässä vaiheessa on keskityttävä oleelliseen ja varottava olennaisten merkitysaspektien poispudottamista.

Ymmärtääksemme jotakin ilmiötä meidän tulee ymmärtää sille oleellisia piirteitä ja niiden välisiä suhteita. Merkityksen olennaisuutta voidaan miettiä esimerkiksi jättämällä kokonaisuudesta pois sen joitakin puolia ja tarkkailemalla muuttuuko kokemus tuolloin ratkaisevasti tai lakkaako se kokonaan olemasta. Merkitysten oleellisuuteen vaikuttaa myös tutkimuksen näkökulma. Tutkimuksessa ilmiön kirjosta nousevat esille ainoastaan tutkimustehtävän kiinnostuksen kohteena olevat merkitykset ja merkityskokonaisuudet. Aineisto jaetaan merkityskokonaisuuksiin mahdollisimman vahvasti aineistoa mukailien,

mutta tutkimuskysymys asettaa jaottelulle raamit. (Laine 2007, 41–42.) Moilanen ja Rähkä (2007, 55–56) puhuvat merkityskokonaisuuksien muodostamisen sijaan teemoittelusta. He kertovat teemoittamisen pyrkivän aineiston merkityksenantojen ytimen tavoittamiseen. Aineistolähtöisessä lähestymistapaa käyttävä tutkija etsii aineistostaan teemoja, joista haastateltavat puhuvat. Analyysivaiheessa teemojen merkityssisältöä täsmennetään sanallisesti.

Laineen (2007, 42–43) mukaan analyysivaiheessa tutkija tulkitsee omalle kielelleen ensimmäisen vaiheen kuvauksia ja tähtää kuvauksessa esiintyneen puheen tematisointiin, käsitteellistämiseen ja narratiiviseen yleistämiseen. Hän siis esittää merkityskokonaisuuksien sisällön omalla kielellään. Tässä tutkimuksessa tämä toteutuu aineiston kuvaamisella kasvatussociologian käsittein. Analyysillä ei pyritä yleistysten tekemiseen aineistosta yksilölliset piirteet häivyttäen, koska fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on merkitysten monikerroksisuuden ja yksilöllisyyden ymmärtäminen. Kullakin haastateltavalla on aina yhdistäviä, tavanomaisia, sekä yksilöllisiä piirteitä ja ne ovat molemmat oleellisia varsinkin ihmisten välisissä suhteissa. (Laine 2007, 42–43.)

Vaikka olemme käyttäneet aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, emme lähteneet muodostamaan aineistosta merkityskokonaisuuksia ainoastaan haastattelurunon mukaisten teemojen ympärille. Suuri osa haastattelurunkomme teemoista nousi esille jakaessamme aineistoamme merkityskokonaisuuksiin, mutta lisäksi löysimme uusia teemoja, jotka nousivat esille useissa haastatteluissa. Jaoimme haastatteluita merkityskokonaisuuksiin tarkkaillen sekä alkuperäistä aineistokatkelmaa että itse sen pohjalta kirjoittamaamme kuvausta. Kirjoitimme ensin kullekin katkelmalle nimittäjän. Sivulla 34 olevassa taulukossa (kuvio 2) on esitelty kahden esimerkin avulla alkuperäisen aineiston muuttaminen aineiston kuvaukseksi ja sen liittäminen merkityskokonaisuuteen antamalla katkelmalle nimittäjä. Määritelyämme jokaiselle katkelmalle nimittäjän muodostimme niitä yhdistellen merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet muodostettuamme kirjoitimme kunkin kokonaisuuden käsitteellisen kuvauksen.

Alkuperäinen aineisto	Aineiston kuvaus	Nimittäjä
Mä oon silleen tykänny että kyllästy jo siihen pääkaupunkiseudun kiireeseen ja ku siellä kuitenkin oli yli tuhannen oppilaan oppilaitos missä toimin niin tietysti erilaiset ympäristöt ympyrät niin onhan tää nyt aika erilainen kokemus kaiken kaikkiaan ihan jo paikkakuntana ja tavallaan silleen ilmapiirinä	Hän on tykännyt työskennellä alueella, koska hän oli jo kyllästynyt pääkaupunkiseudun kiireeseen. Tuhannen oppilaan oppilaitoksessa työskennellessä ympäristöt ja ympyrät olivat erilaisia. Hän pitää pienellä paikkakunnalla työskentelyä ja alueen ilmapiiriä erilaisena kokemuksena.	Kiireettömyys
Pääkaupunkiseudulla ei kukaan tunne ketään ja täällä tuntee kaikki kaikki että tää on se semmoinen varmaan pienen paikkakunnan haaste mihinkä niinku totuttelee	Hänen mukaansa pääkaupunkiseudulla kukaan ei tunne ketään ja kyseisellä paikkakunnalla kaikki tuntevat kaikki. Se on hänen mielestään pienen paikkakunnan haaste, johon on totuteltava.	Kaikki tuntee kaikki

Kuvio 2. Aineiston kuvauksen ja merkityskokonaisuuksien etsimisen käytännön toteutus

Työmme seuraavat luvut ovat syntyneet laajimpien merkityskokonaisuuksien kuvausten pohjalta. Valitsimme analysoitaviksi teemoja, jotka esiintyivät yleisimmin ohjaajien puheessa ja jotka kuvastivat syrjäseudun erityispiirteitä. Merkityskokonaisuuksia ei muodostettu yhtenäisten mielipiteiden ympärille, vaan eriävätkin mielipiteet samasta temasta liitettiin keskenään samaan merkityskokonaisuuteen.

Saatuamme tutkimuksemme kokonaisrakenteen hahmoteltua tarkastelimme syntyneitä merkityskokonaisuuksia ja saamiamme tuloksia suhteessa tutkimuskirjallisuuteen. Työmme seuraavissa viidessä luvussa esittelemme tutkimustuloksiamme aiempaan tutkimustietoon tukeutuen. Tuloksiin on liitetty myös sitaatteja haastatteluteksteistä analyysin luotettavuuden todentamiseksi ja aineiston rikkauden esille tuomiseksi. Katsomme voivamme tuoda sitaattien avulla ohjaajien kokemukset esille aidommin juuri sellaisina kuin ne ovat. Tutkimuksemme luotettavuuteen palaamme tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Fenomenologialla tarkoitetaan ilmiön merkitysrakenteen selvittämistä (Laine 2007, 43). Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa tavoitteena onkin synteetin luominen tutkittavasta ilmiöstä. Merkityskokonaisuudet, joita tarkastelemme yksittäisinä seuraavissa luvuissa, pyritään synteetivaiheessa saattamaan yhteen, koska tosiasiansa merkityskokonaisuudet eivät ole toisistaan erillisiä, vaan niiden välillä on suhteita. Ne muodostavat merkitysten kokonaisverkoston. Merkitysten välisten suhteiden selvittäminen luo kokonaiskuvan tutkitusta ilmiöstä. (Laine 2007, 43–44.) Pyrimme luomaan merkitysten kokonaisverkostosta mahdollisimman johdonmukaisen kokonaisuuden. Synteetin muodostaminen aineistosta on tavoitteenamme työn viimeisessä luvussa.

4.6 Luotettavuus

Arvioimme tässä kappaleessa tutkimuksemme luotettavuutta Perttulan (1995, 42–43) esittämien kvalitatiivista tutkimusotetta soveltavien tutkimusten luotettavuuden arvioinnin yhdeksän kriteerin kautta. Lisäksi käytämme apuna Perttulan (1995, 42–43) laatimia fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen spesifejä luotettavuuden kriteerit, joita täydennämme Giorgin (1997, 235–260) kuvauksella fenomenologiseen metodiin välttämättä liittyvistä vaiheista.

Ensimmäinen Perttulan (1995, 42–43) esittämistä luotettavuuden kriteereistä on tutkimusprosessin johdonmukaisuus. Tutkittavan ilmiön perusrakenteen, aineistonkeräysmetodin, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän sekä tutkimuksen raportointitavan välillä tulee olla looginen yhteys. Tutkimuksemme johdonmukaisuus näyttäytyy siinä, että aineisto on kerätty tutkittavan ilmiön kannalta mielekkäällä tavalla. Lisäksi olemme käyttäneet analyysimenetelmänä kokemusten tutkimiseen soveltuvaa fenomenologista metodia, jonka vaiheita olemme seuranneet tarkasti.

Toisena kriteerinä luotettavuudelle Perttula (1995, 42–43) mainitsee tutkimusprosessin reflektoinnin ja reflektoinnin kuvauksen. Tutkijan tulee siis perustella tutkimukselliset valintansa kaikissa prosessin vaiheissa. Olemme kiinnittäneet tähän huomiota tehdessämme tutkimusta ja myös tuoneet käsityksemme ja perustelumme ilmi

tutkimusraporttia tehdessämme. Tutkimuksemme oli aineistolähtöistä, joka täyttää Perttulan mainitseman kolmannen tutkimuksen luotettavuuden kriteerin.

Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus on Perttulan (1995, 42–43) mukaan neljäs kriteeri tutkimuksen luotettavuudelle. Ensinnäkin se tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa siihen todellisuuteen jotka tutkimustilanteessa ovat olemassa. Toiseksi se voi tarkoittaa sitä, että toisen ihmisen merkityssuhteet ovat tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kontekstissa. Olemme tiedostaneet nämä seikat tutkimusprosessin eri vaiheissa ja ottaneet ne huomioon erityisesti analyysiä tehdessämme. Viidentenä kriteerinä on tavoiteltavan tiedon laatu. Pyrimme tuomaan esille oppilaanohjaajien kokemuksia sellaisina, kuin ne ovat. Analyysiä tehdessämme halusimme tuoda kaikenlaisia kokemuksia esille sen sijaan, että muodostaisimme jonkinlaisia yleistyksiä.

Seuraavat kriteerit ovat metodien yhdistäminen ja tutkijayhteistyö. Koimme saavamme riittävän kattavan aineiston käyttämällä teemahaastattelua menetelmänä, eikä tässä vaiheessa erilaisten metodien yhdisteleminen olisi ollut mielekäästä. Vaikka useamman ihmisen käsitys ei sinällään ole luotettavampi kuin yhden, uskomme, että tutkimuksen tekeminen yhteistyönä on edesauttanut tutkimuksen systemaattisuutta ja niin myös luotettavuutta. Myös Reunamerkintöjä Hylkysyrjästä -tutkimushankkeen ryhmän tuki on ollut hyödyllistä tutkimusprosessin alkuvaiheista lähtien. (Perttula 1995, 42–43.)

Kahdeksantena kriteerinä luotettavuudelle Perttula (1995, 42–43) esittää tutkimustyön subjektisuuden. Tutkija on tutkimuksensa subjekti ja hänen on pohdittava ja raportoitava sen merkitys tutkimusprosessin eri vaiheissa. Viimeisenä kriteerinä Perttula tuo esiin tutkijan vastuullisuuden, jonka tulee olla läsnä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Koska teimme tutkimusta parityönä, olemme pohtineet asemiamme tukijoina yhdessä sekä perustelleet tutkimuksemme suhteen tekemiämme ratkaisuja toisillemme jokaisessa prosessin vaiheessa.

Edellä esitettyjen yhdeksän luotettavuuden kriteerin lisäksi Perttula (1995, 43–45) on tuonut julki myös erityisesti fenomenologiseen kokemuksen tutkimukseen liittyvät luotettavuuden kriteerit. Nämä kriteerit liittyvät sulkeistamiseksi eli reduktioksi ja mielikuvatasolla tapahtuvaksi muunteluksi kutsuttuihin metodisiin toimintatapoihin.

Giorgin (1997, 235–260) mukaan näiden kahden lisäksi fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu myös vaatimus deskriptiosta.

Giorgi (1997, 235–260) kuvailee fenomenologista reduktiota kaksiosaiseksi. Ensinnäkin fenomenologinen reduktio tarkoittaa sitä, että tutkija sulkee mielestään kaiken aiemman tiedon tutkittavasta ilmiötä kohdatakseen sen uudella tavalla ja kuvatakseen sitä juuri niin kuin se on koettu. Tähän olemme pyrkineet pohtimalla ja kirjoittamalla auki esiymmärryksemme aiheesta aiemmin tässä luvussa. Toiseksi reduktioon sisältyy myös vaade tarkastella ilmiötä juuri sellaisena kuin se ilmenee. Tähän pyrimme aloittamalla tutkimuksen aineistolähtöisesti. Tutustuimme aiempaan tutkimukseen vasta luotuamme aineiston pohjalta tuloksista rungon. Reduktio on välttämätön osa fenomenologista tutkimusta, jos sitä ei ole jollain tavalla käytetty tai puettu sanoiksi tutkimusta ei Giorgin mukaan voi kutsua fenomenologiseksi.

Deskriptiolla eli kuvauksella tarkoitetaan sitä, kun ilmiölle annetaan kielellinen ilmaus, juuri sellaisena kuin se ilmenee. Fenomenologisessa tutkimuksessa deskriptio tehtävänä on kuvata tajunnan intentionaalisia kohteita, pitäen lähtökohtana reduktion asettamat vaatimukset. Giorgi painottaa deskriptiivisen kuvauksen eroa selittämiseen, konstruktion ja tulkintaan, mutta myöntää, että tulkinnan rooli ihmistieteellisessä tutkimuksessa on kiistelty, eikä sitä välttämättä voida poissulkea tutkimuksen kuvailusta kokonaan pois. (Giorgi 1997, 235–260.) Deskriptio vaatimukseen pyrimme vastaamaan esitellen aineistoa vahvasti haastateltujen ohjaajien puheeseen nojautuen ja sitaatteja apuna käyttäen.

Fenomenologisen metodin kolmantena askeleena on Giorgin (1997, 235–260) mukaan ilmiön olemuksen, etsiminen. Ilmiön olemuksella tarkoitetaan ilmiön sellaisen peruserkityksen esiintuomista, jota ilman ilmiö ei voisi olla sellainen, kuin se on. Olennaisen etsiminen voidaan tehdä mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun avulla, mikä tapahtuu siten, että tutkija lähestyy ilmiötä, tai sen osia erilaisista näkökulmista löytääkseen sen, mikä pysyy muuttumattomana ja on täten ilmiölle olennaista. Tutkimuksemme tulososiossa tuomme esille tutkimuskysymyksemme kannalta olennaiset asiat. Olennaisena olemme pitäneet esimerkiksi aihealueita, jotka toistuivat kaikkien tai lähes kaikkien haastateltavien puheessa, vaikka heidän näkökulmansa aiheeseen olisivatkin erilaisia.

5 KÄYTÄNNÖN OHJAUSTYÖ SYRJÄSEUDULLA

Haastattelemamme oppilaanohjaajat työskentelevät syrjäisellä seudulla, pienillä paikkakunnilla, usein pienissä kouluissa, mikä luo oppilaanohjaukseen omanlaisiansa piirteitä, joita kaupungeissa toimivat oppilaanohjaajat eivät kohtaa. Koulut, joissa haastattelemamme oppilaanohjaajat toimivat, sijaitsivat pääosin syrjäseudun kuntakeskuksissa ja olivat usein ainoita kuntansa yläkouluja. Haastattemiemme oppilaanohjaajien yläkouluissa oppilasmäärä vaihteli muutamasta kymmenestä reiluun kahteen ja puoleen sataan. Oppilaat tulivat kouluun pinta-alaltaan suurelta alueelta, yleensä koko kunnan alueelta, minkä vuoksi oppilaiden koulumatka voi muodostua jopa sadan kilometrin mittaiseksi. Tutkimuksemme aluetta leimasivat kylien hiljeneminen, pitkät välimatkat joka paikkaan, vähäiset tai olemattomat toisen asteen koulutusmahdollisuudet sekä korkea työttömyys.

Tässä luvussa käsittelemme syrjäseudulla toimivien oppilaanohjaajien työn tekemisen ehtoja, sitä miten syrjäseudun ominaispiirteet raamittavat heidän työskentelyään. Luku keskittyy ohjaustyön käytännönratkaisuihin syrjäseudulla. Tarkastelemme ensin oppilaanohjaajuutta määrittäviä erityispiirteitä, jonka jälkeen siirrämme huomion paikallisiin erityispiirteisiin, jotka vaikuttavat oppilaanohjaukseen. Lisäksi käsittelemme sitä, miten oppilaanohjaajat kokevat syrjäseudun ja työskentelypaikkakuntansa tulevaisuuden.

5.1 Yhdistelmävirat ja kouluttautuminen

Syrjäseudulla oppilaanohjauksen suhteen joudutaan joskus tekemään erilaisia ratkaisuja kuin kaupungeissa. Monet haastattemistamme oppilaanohjaajista toimivat yhdistelmävirassa, esimerkiksi muiden aineiden aineenopettajina, hallinnollisissa tehtävissä tai he työskentelivät sekä yläkoulun että lukion opoina paikkakunnalla. ”*Mehän ollaan tämmösiä sekatyöläisiä suurin piirtein kaikki täällä, että harva meistä tekee just presiis sitä, mihin virkaan on valittu, et tehdään mitä millonki*” (H7), kertoi eräs haastattemistamme oppilaanohjaajista.

Pienten valtioiden uravalinnan ohjausta tutkinut Sultana (2006, 38) on myös päätenyt samankaltaisiin tuloksiin tutkimuksessaan. Hän tuo esille ammatillisen monipuolisuuden välttämättömyyden yhtenä pienen valtion ohjauksen erityispiirteenä. Hän kuvaa tilannetta todeten, että ihminen voi joutua vaihtamaan ”ammatillista hattuaan” jopa useita kertoja päivän aikana ja hänen ammatinsa ja työnkuvansa voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia.

Yhdistelmävirassa toimiminen asetti haasteita oppilaanohjaajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Oppilaanohjaajan tulisi olla oppilaille helposti lähestyttävä henkilö koulussa, jonka puoleen voi kääntyä monissa asioissa. Aineenopettajan tehtäviin kuuluva oppilaan arvioiminen tai rehtorin rooli koulun korkeimpana auktoriteettina voi olla vaikea yhdistää oppilaanohjaajan tehtäviin: *”sillä tavalla tietenkään se ei oo hyvä asia, että on näitä muita tunteja, koska tuota oppilaanohjaajana niin ei oo hyvä, että hän tekee tämmöistä arviointityötä.” (H4)*

Yhdistelmäviran myötä myös työmäärä kasvoi. *”Opon työhän on semmonen ku siinä on kaks eri kouluastetta, se on erilainen työmäärä, kun että olis vaan toisessa.” (H3)* Joissakin kouluissa oppilaanohjauksen vastuuta oli päädytty jakamaan useamman ihmisen kesken yhdistelmäviran tuoman kuormituksen vuoksi. Eräässä tapauksessa oppilaanohjaaja kertoi, että henkilökohtainen ohjaus on jäänyt aika vähälle, sillä toisen opettavan aineen tuntien lisäksi henkilökohtaisen ohjauksen antamiselle ei jäänyt riittävästi aikaa hänen työjärjestyksessään.

Pelkässä oppilaanohjaajan virassa toimivat opot kokivat, että väen väheneminen luo uhkakuvia myös oman työn kannalta. Mahdollista edessä olevaa yhdistelmävirkaa pidettiin vääjäämättömänä seurauksena oppilasmäärien pienenemisestä. Yksi haastattelemistamme oppilaanohjaajista totesi: *”Meidän oppilasmäärähän laskee. Et mä oon laskenu, että mä ehkä eläkkeelle pääsen silleen, että ei tarvihe mennä muuhun kouluun. Että vielä vuotta vaille pakko ruveta nyt (muitakin aineita) opettamaan, että saapi niinku leivän itelleen” (H2)*

Haastattelemistamme kahdeksasta oppilaanohjaajasta kolmella oli muodollinen oppilaanohjaajan pätevyys ja yksi oli juuri pätevyitysmiskoulutuksessa. Myös osalla muista haastatelluista oppilaanohjaajista olisi ollut halua kouluttautua oppilaanohjaajaksi, mutta

he kokivat sen haasteelliseksi, sillä pätevyitysmiskoulutusta järjestetään vain pitkien matkojen päässä. Yksi syy oppilaanohjaajien pätevyyden puuttumiseen oli, ettei kouluilla ollut pienen oppilasmäärän vuoksi resursseja kokoaikaiseen oppilaanohjaajan virkaan.

Pitkät välimatkat ja syrjäinen sijainti voivat hankaloittaa myös oppilaanohjaajan ammattitaidon ylläpitämistä. Erilaisia koulutuksia järjestettiin toisaalta paljon ja niihin kyllä oli lupa osallistua ja lähteä, mutta siinä tapauksessa omat työt jäivät koulutuksen aikana tekemättä: *”Kuitenki ku käy koulutuksessa niin työt pittää kuitenkin tehdä ja se lisää sitten sitä työmäärää tietyllä tavalla” (H3)* Lisäksi Etelä-Suomessa järjestettäviin koulutuksiin oli taloudellisesti kannattamatonta lähteä yhdeksi päiväksi kouluttautumaan, sillä matka on pitkä. Myös Morrissetti (2000, 200–208) on todennut tutkimuksessaan kouluttautumisen olevan syrjäseudun ohjaajille vaikeampaa. Tämä lisää ohjaajien eristäytyneisyyden tunnetta ja vähentää ohjaajien yhteenkuuluvuudentunnetta ammattiryhmänsä kanssa.

5.2 Kaikki tuntee kaikki

”Ja että kun sen tietää, että pienellä paikkakunnalla mä nään kaikki ysiluokkalaiset, kaikki oppilaat (...) koko ikäluokan tunnen. Siihen mahtuu niinku koko yhteiskunnan haitari myös. Et siellä on paljon hyvää, siellä on myös paljon paha ja ikäviä asioita.” (H2)

”Se on niinku toisaalta silleen helpompaa, koska oppilaat oppii tuntemaan paremmin ja sitten toisaalta se on myös silleen vaikeempaa, että niistä tulee liian läheisiä, että tällöinen objektiivisuus saattaa välillä pikkasen kärsiä, kun on pieni koulu ja kaikki tuntee.” (H3)

Pienillä kouluilla työskentelevillä oppilaanohjaajilla oli vain vähän ohjattavia. Alueen asukasmäärän vähäisyys sai aikaan sen, että ohjaajien mukaan ”kaikki tuntevat kaikki”. ”Kaikki tuntevat kaikki” on ajatus, joka on Sultanin (2006, 38) mukaan yksi eniten esiin nousevista huomioista pienissä yhteisöissä asuvien henkilöiden kertoessa kokemuksistaan. Pienissä yhteisöissä asuvien ihmisten välille syntyy voimakas yhteenkuuluvuuden tunne, mikä voi taata vankan tuen yhteisön asukkaille. Toisaalta yhteisön läheisyys voidaan kokea myös taakkana, koska erilaisuutta ei juuri hyväksytä ja kaikkien asukkaiden odotetaan

toimivan uskollisesti yhteisönsä jäsenenä. Myös tutkimukseemme osallistuneet ohjaajat kokivat pienen yhteisön oman työnsä kannalta sekä positiiviseksi että negatiiviseksi puoleksi. Läheisyys ja pienet piirit saivat aikaan osittain ristiriitaisia tunteita. Niitä pidettiin hyvänä asiana, mutta toisaalta ne nostivat esiin ikäviä puolia, joita työssä oli käsiteltävä. Pienellä paikkakunnalla ohjaajille tarjoutui mahdollisuus nähdä koko ikäluokka hyvine ja huonoine puolineen.

Negatiivisena puolena mainittiin esimerkiksi se, että oppilaiden huoltajat olivat tietoisia oppilasmäärän vähäisyydestä ja odottivat sillä verukkeella ohjaajien tekemän asioita lastensa puolesta. Myös perheiden ja kotien haasteiden ja ongelmien koettiin tulevan pienellä paikkakunnalla selvemmin esille, mikä teki työstä raskaampaa. Erityisesti yksi aiemmin Etelä-Suomessa oppilaanohjaajana toiminut ohjaaja toi nykyisen työpaikkakuntansa pienet piirit esille haasteena, johon hänen oli totuteltava.

”Minä oon huomannu ite tässä työssä, että kaikkiin oppilaisiin kiintyy ja minä mietin niitä omalla vapaa-ajallaniki.” (H1) Pienen oppilasmäärän vuoksi osalla ohjaajista oli myös ajoittain vaikeuksia erottaa työ- ja vapaa-aikaa toisistaan. Oppilaiden kanssa tultiin läheisemmiksi ja heidän taustansa ja vapaa-ajan harrastuksensa olivat ohjaajien tiedossa, joten oppilaisiin oli vaikea suhtautua objektiivisesti ja pelkästään oman työn näkökulmasta.

Läheisyys nousi syrjäseudun oppilaanohjaajien puheessa kuitenkin esiin pääasiassa alueelle tyypillisenä positiivisena erityispiirteenä. Myös Sultana (2006, 40–41) on todennut tuttuuden ja pienten piirien tukevan ohjaajien työtä. Hän huomauttaa, että läheisyys voi tehdä ohjaajista helpommin lähestyttäviä ja ohjaajan palveluista paremmin ohjattavien yksilöllisiä tarpeita vastaavia, koska ohjaajalla on resursseja tutustua ohjattaviinsa paremmin.

Pienten oppilasmäärien ansiosta haastattelemlamme ohjaajilla oli läheiset välit oppilaidensa kanssa. Ohjaajilla oli aikaa tutustua paremmin jokaiseen ohjattavaansa etenkin kaikista pienimmillä kouluilla. Eräs ohjaaja kuvaili kouluun kumppanuushenkiseksi paikaksi, jossa tehtiin asioita yhdessä oppilaiden kanssa. Myös oppilaat tunsivat pienillä kouluilla hyvin toinen toisensa ja uskalsivat sen vuoksi puhua avoimesti henkilökohtaisemmistakin asioista oppituntien aikana. Ohjaajat kertoivat

tuttuuden luovan läheisyyttä alueen ihmisten välille, minkä ansiosta toisia ei kohdeltu aivan miten tahansa.

Oppilaiden ja ohjaajien läheisistä väleistä kertoi myös ohjaajien suhtautuminen jo koululta päättötodistuksen saaneisiin opintojaan jatkamaan lähteneisiin oppilaisiin. Osa ohjaajista kertoi entisten oppilaidensa vierailevan koululla kertomassa ohjaajille kuulumisiaan myös jatko-opiskelemaan lähdettyään. Ohjaajat myös tarvittaessa ohjasivat ammatillisella puolella alan vaihdosta suunnittelevia tai kokonaan toisen asteen koulutuksen keskeyttäneitä entisiä oppilaitaan.

Myös Morrissetti (2000, 200–207) on huomannut Pohjois-Amerikassa syrjäseudun ohjaajien kokemuksia tutkiessaan ohjaajien tulevan läheiseksi oppilaidensa kanssa. Ohjaajat onnistuivat luomaan tarkoituksenmukaisia ja merkittäviä ohjaussuhteita oppilaisiinsa. Ohjauspalveluita pystyttiin näin muovaamaan nuoren tarpeisiin sopiviksi. Morrissetinkin tutkimuksessa ohjaajien läheiset välit oppilaisiin näyttäytyivät oppilaiden ja heidän vanhempiansa yhteydenottoina ohjaajan koulun päättymisen ja seuraavaan opiskelupaikkaan siirtymisen jälkeen.

”Tunnen ihmisiä täältä. Minut tunnetaan. Minun vanhemmat tunnetaan. Se tuo niinku semmosta heleppoutta siihen hommaan. Heleppoutta se tosiaanki että et tietää, että mä oon täältä ite. Et se on, se on semmonen positiivinen asia ja ne tietää kenen tyttö minä oon ja ootko sinä sen ja sen tyttö ja näen. Että se niinku luo semmosta että oon varmaan jossain mielessä heleposti lähestyttävä niinku vanhemmille. Että tietään, että se tietää. Sepä tietää muutenni ehkä.” (H2)

”Mä koen sen hyvänä, et mä en asu täällä. (...) Mä nään sen etuna tässä opon työssä toimimisessa varsinki, kun täällä täytyy käsitellä sitten aina semmosia asioita, mitkä juontaa myös niistä sukulaissuhteista ja kylätaustoista. Niin se helpottaa sitä työn tekemistä, et on vähän niinku ulkopuolinen käsittelemään niitä asioita.” (H3)

Haastattelemiemme oppilaanohjaajien joukkoon kuului sekä kotipaikkakunnallaan työskenteleviä ohjaajia, pitkään paikkakunnalla asuneita muualta muuttaneita ohjaajia sekä toiselta paikkakunnalta töissä käyviä ohjaajia. Lähes kaikki haastattelevamme ohjaajat suhtautuivat positiivisesti omaan asemaansa suhteessa paikalliseen yhteisöön. Omalla

kotipaikkakunnallaan työskentelevät pitivät tuttuutta tärkeänä asiana, koska se teki heistä helpommin lähestyttäviä ja auttoi heitä ymmärtämään paikallisten nuorten ajatuksen juoksua. Muualta tulleet ohjaajat taas korostivat ulkopuolisuuden merkitystä objektiivisen työotteen mahdollistajana. He eivät itse olleet mukana paikkakunnan pienissä piireissä, vaan pystyivät selvittämään esimerkiksi sukulaisuussuhteisiin liittyviä ristiriitatilanteita ulkopuolisina.

”On hirveen helppo ottaa yhteyttä joka paikkaan, kun tavallaan ku puhelimellaki soittaa, ni se vastaa, ni sen toisessa päässä ne kasvot on tuttuja.” (H4) Pienet piirit nähtiin hyvänä puolena myös paikallisten viranomaisten ja yrittäjien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta, koska entuudestaan tuttuihin henkilöihin oli helppo pitää yhteyttä. Sultan (2006, 45) tutkimuksissa on tullut ilmi, että pienissä yhteisöissä asuvien ohjausalan ammattilaisten on helpompi tehdä yhteistyötä verkostoissaan. Tapaamisia on helpompi järjestää, koska toimijat tuntevat toisensa ja heillä on samanlainen sosio-lingvistinen tausta. Pienissä yhteisöissä toimijat myös todennäköisemmin ymmärtävät paremmin, mitä heidän yhteistyökumppaninsa tekevät työkseen. Myös Nykänen, Karjalainen, Vuorinen ja Pöyliö (2007, 59) toteavat palvelujen yhteensovittamisen, tiedottamisen, yhteistyön organisoimisen ja työnjaon olevan helpommin järjestettävissä pienillä paikkakunnilla.

5.3 Ammatillinen autonomia ja ammatillinen yksinäisyys

Kaikki tutkimukseemme osallistuneet oppilaanohjaajat olivat koulunsa ainoita oppilaanohjaajia. Osa heistä oli myös koko kuntansa ainoita ohjausalan ammattilaisia. Oppilaanohjaajat kokivat työnsä varsin itsenäiseksi mutta toisinaan myös yksinäiseksi. Heidän työtään leimasivat sekä ammatillinen autonomia että ammatillinen yksinäisyys. Ohjaajat korostivat yhteistyön merkitystä kompensoidakseen muuten yksin tehtävää työtä. He kertoivat olevansa runsaasti yhteydessä eri tahojen kanssa. Seuraavaksi tulemme paneutumaan ammatilliseen autonomiaan ja yksinäisyyteen sekä yhteistyön tekemisen merkitykseen tarkemmin.

”Minä oon tykänny aivan valtavan paljon olla, ja koska pystyy tekemään sen oman päänsä mukaan kaiken.” (H1)

”Mä varmaan saan kehittää ihan, että ei oo kyllä semmosta, mitä en sais tehdä, mutta sitten ite pitää asettaa ne rajat, että nyt stoppi tähän, että kaikkeen ei voi lähteä ja kaikkee ei voi tehdä.” (H3)

Ainoana oppilaanohjaajana työskentely koettiin muun muassa itsenäiseksi, mukavaksi ja helpoksi. Oppilaanohjaajat arvostivat työnsä itsenäisyyttä ja sen mukanaan tuomaa vapautta ja omaa rauhaa. Koulun ainoana oppilaanohjaajana työskenteleminen mahdollisti sen, ettei ohjaajan tarvinnut aina toimia jonkin tietyn mallin mukaisesti. Haastattelemamme oppilaanohjaajat kokivat voineensa itse kehittää ja rakentaa omaa työtään näköisekseen. Samat seikat ovat nousseet esille myös Pearsonin ja Suttonin (1999, 96–97) tutkiessa maaseudun ja pienten paikkakuntien ohjaajien kokemuksia Yhdysvalloissa. Heidän tutkimuksessaan ohjaajat pitivät vapautta ja mahdollisuutta kehittää työtään itseänsä kiinnostavaan suuntaan pienellä paikkakunnalla työskentelemisen etuna.

Puhakka ja Silvonen (2011, 263–265) ovat huomanneet oppilaanohjaajien työhyvinvointia tutkiessaan, että ammatillinen autonomia oli yksi työssä voimavaroja lisäävä tekijä. Oppilaanohjaajat saivat työssä voimaa, jos he saivat itse kehittää työtään tai tehdä sitä omalla tyylillään. Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön lisäsi oppilaanohjaajien työssä viihtymistä. Myös Bakker ja Demerouti (2008, 209–210, 218) toteavat autonomian ja itsensä kehittämisen mahdollisuuksien olevan työssä voimavaratekijöitä, jotka vaikuttavat työhön sitoutumiseen positiivisesti. Työhönsä sitoutunut työntekijä on motivoitunut ja innostunut työstään ja pitää työtään merkityksellisenä.

”Minä oon ainut opo, niinku varmaan monessa koulussa on yks opo, niin siinä mielessä saa opon hommat tehdä aika rauhassa, joskus kysyn neuvoa toki, mutta kukaan ei tuu sanomaan, että miten pitää tehdä. Niinku sanoin jo aiemmin niin aika rauhassa saan tehdä, välillä kyllä ehkä toivos, että no sanois joku nyt perhana, että miten tämänki asian pyörittelee, mutta kukaan ei sitten. Mutta sitten on taas, että jos sen neuvon haluaa, niin sen kysymällä saa.” (H8)

Itsenäisyys ilmeni joidenkin tutkimukseemme osallistuneiden oppilaanohjaajien puheissa myös ammatillisena yksinäisyytenä. Vaikka haastattelemamme oppilaanohjaajat kertoivat, ettei heillä ole pienellä paikkakunnalla tukea ympärillään, he kuitenkin saivat apua, jos lähtivät sitä rohkeasti kysymään.

”Yksin täällä töröttelen,”(H2) totesi yksi haastatelluista harmitellen lisäksi kollegan puuttumista. Kollegaa kaivattiin, jotta työpaikalla olisi joku, joka tietäisi mitä oppilaanohjaaja varsinaisesti työkseen tekee. Kollegan kanssa olisi ollut helpompaa vaihtaa kuulumisia ja neuvoja. Vaihtoehtoisesti kaivattiin työnohjausta, jotta vaikeita asioita pääsisi purkamaan jonkun kanssa, etteivät ne jäisi kaihertamaan omaa mieltä. ”Siellä voi olla niin rankkoja tarinoita tulla sieltä oppilailta, että ne ei jää niinkö sitten pyörimään, ku yksin niitä pyörität, koska oot vaitiolovelvollinen ja semmonen luottohenkilö. Et voi niitä mennä muille purkamaan etkä sanomaan, ni tuota ne on semmosia, että siinä tarvis joskus semmosta tukee.” (H4) Kaikkein pienimmillä kouluilla oppilaanohjaajilta saattoi myös puuttua rehtorin tuki, sillä sama henkilö hoiti sekä rehtorin että oppilaanohjaajan tehtävää. ”Jos me oltais tietenki isompi oppilaitos, niin meillä ois ihan oma omituinen opo, joka silloin tavallaan ois niinku mun oikee käsi, eikä mun tarttis sitten olla oma oikee käteni kahteen kertaan.”(H7)

Puhakan ja Silvosen (2011, 263–265) mukaan esimiehen, työkavereiden sekä kollegan tarjoama tuki ovat oppilaanohjaajille tärkeitä työssä voimaa antavia tekijöitä. Jos oppilaanohjaajat kokivat työyhteisönsä hyväksi, saivat positiivista ja aitoa palautetta rehtorilta, se auttoi ohjaajia jaksamaan paremmin työssään. Tuen puute taas päinvastoin koettiin voimavaroja syövänä tekijänä. Haastattelemistamme oppilaanohjaajista monet kokivatkin kollegan ja ylipäätään tuen puuttumisen negatiivisena seikkana oman työnsä kannalta.

Kollegan apua ja tukea haastattelemamme oppilaanohjaajat kaipasivat, koska ainoana oppilaanohjaajana he joutuivat hoitamaan kaiken yksin vailla vertaistukea. Työn itsenäisyyden myötä ohjaajien oli kannettava itse vastuu työnsä tuloksista. Puhakka ja Silvonen (2011, 263–265) ovatkin huomanneet vastuun olevan yksi oppilaanohjaajan työssä voimia vievä tekijä. Vastuu sai erään haastattelemamme ohjaajan pohtimaan inhimillisen virheen tekemisen seurauksia: *”Aina joskus ihan säikähtää, että kamala, mullahan on ihan hirveästi vastuuta, että jos minä nyt jonku asian unohan, niin siitä kärsii kaikki oppilaat.”(H1)*

Pearsonin ja Suttonin (1999, 97) tutkimuksessa yhdysvaltalaiset pienten paikkakuntien ohjaajat pitivät vastuuta työnsä negatiivisena puolena. Isommissa kunnissa ohjaushenkilöstöä oli enemmän ja vastuuta ohjauksen suunnittelemisesta ja toteutuksesta

oli mahdollista jakaa heidän kanssaan. Pienellä paikkakunnalla ohjaaja oli tavallaan itse oppilaitoksensa ohjausjärjestelmä. Jos jokin meni pieleen, oli häntä helppo syyttää siitä.

5.4 Yhteistyön merkitys oppilaanohjaajan työssä

Yhteistyön tekeminen on oppilaanohjaajien lakisääteinen velvollisuus. Yhteistyötä pidetään tärkeänä muun muassa sujuvien opintosiiirtymien varmistamiseksi kouluasteelta toiselle. Pienenevien ikäluokkien ja oppilasmäärän vähenemisen haasteisiin voidaan hakea luovia ratkaisuja alueellisesti ja pyrkiä pitämään kouluverkko edelleen kattavana. Pääsemisen eroon päällekkäisistä ohjauspalveluista tuottamalla niitä yhteistyössä muiden ohjausalan toimijoiden kanssa tulisi parantaa alueen ohjaustarjontaa ja vaikuttaa ennaltaehkäisevästi syrjäytymiseen. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 61–63.)

Syrjäseudulla yhteistyön merkitys ilmenee haastattelemiemme oppilaanohjaajien puheessa merkityksellisenä pääasiassa työnohjauksellisesta ja vastuun jakamisen näkökulmasta. Nykäsen, Karjalaisen, Vuorisen ja Pöyliön (2007, 66) mukaan alueellisessa ohjausverkostossa toimimisella on oppilaanohjaajalle koulutuksellinen ja työnohjauksellinen funktio. Yksin koulunsa oppilaanohjaajana toimivalle ohjaajalle on tärkeää päästä mukaan yhteistyöfoorumiin, sillä ryhmissä muodostetaan alueelle yhteiset ohjauksen suuntaviivat. Ohjaajat voivat yhteistyöverkostossa toimiessaan peilata omaa toimintaansa ja koulunsa toimintatapoja laajempaan kontekstiin.

”Täällä tekee niinku ihan yksin sitä työtä. Et ne on sitten ne verkostot niin sadan-sadanviidenkymmenen kilometrin päässä, et ihan ei silleen voi että tuuppa tänne kahville, niin keskustellaan tästä, että ei oo semmosta tukea.” (H3)

Koska monet tutkimukseemme osallistuneista oppilaanohjaajista olivat paikkakuntansa ainoita oppilaanohjaajia, he korostivat verkostoitumisen merkitystä. Tärkeinä yhteistyökumppaneina pidettiin esimerkiksi naapurikuntien oppilaanohjaajia, sillä myös monet heistä olivat omien kuntiensä ainoita oppilaanohjaajia. Oppilaanohjaajat pitivät yhteyttä toisiinsa pääasiassa puhelimitse ja Facebookissa kysellen toisiltaan kuulumisia ja käytännön vinkkejä erilaisiin tilanteisiin, koska kasvotusten tapaaminen olisi vaatinut

enemmän järjestelyjä pitkien välimatkojen vuoksi. Naapurikuntien oppilaanohjaajien tukea pitivät tärkeänä etenkin vasta oppilaanohjaajan työssä aloittaneet ohjaajat.

Myös Pearsonin ja Suttonin (1999, 98) tutkimuksessa pienten paikkakuntien ohjaajat korostivat lähialueen ohjaajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä. Heidänkin tutkimuksessaan nousi esille, että verkostolta tukea hakivat ennen kaikkea vasta työssään aloittaneet ohjaajat. Alueelliselta ohjausverkostolta ohjaajat hakivat ammatillista tukea ja mahdollisuutta vaihtaa ajatuksia uusien ja pidempään työtä tehneiden ohjaajien kesken.

Osa tutkimuksessamme mukana olleista kouluista oli ollut mukana oppilaanohjauksen kehittämishankkeessa. Hankkeen yhteydessä oli luotu alueellinen yhteistyöverkosto paikallisten oppilaanohjaajien välille. He kokoontuivat tapaamaan toisiaan vähintään kerran vuodessa ja kävivät yhdessä koulutuksissa. Hankkeen myötä yksi haastatelluista oppilaanohjaajista kertoi myös ryhtyneensä tiiviimpään yhteistyöhön yhden naapurikunnan kanssa. Hän kävi naapurikunnan oppilaanohjaajien palavereissa ja sai sitä kautta muiden ohjaajien tuen ja mahdollisuuden käydä läpi asioita heidän kanssaan. Muiden ohjaajien kanssa verkostoitumiseen sisältyi työnohjauksellinen ulottuvuus.

Kaksi haastatelluista oppilaanohjaajista kertoi olevansa hyvin vähän yhteydessä muihin alueen oppilaanohjaajiin toisen asteen opinto-ohjaajia lukuun ottamatta. Toisen asteen oppilaanohjaajilta saatiin paljon apua jatko-opintoihin ohjattaessa. Syyksi vähäiseen muiden oppilaanohjaajien kanssa verkostoitumiseen mainittiin esimerkiksi töiden etenemättömyys. *”Huomaa, että se on kans sit yks semmonen, että oot sitten päivän poissa, jos lähet johonki tapaamiseen. Ei vaan tuu lähettyä sitte.”* (H2) Koululla työt eivät edenneet oppilaanohjaajan ollessa pois. Koska sijaisen hankkiminen oli hankalaa, useimmiten oppilaanohjaajan poissa ollessa hänen töitään hoitivat muut opettajat. He kuitenkin pitivät ainoastaan luokkaohjaustunnit, joten oppilaanohjaajan muut työt odottivat koululla tekijäänsä. Samasta syystä koulutuksiin lähteminenkin koettiin vaikeaksi. Lisäksi pitkät välimatkat olivat yksi syy pysytellä omalla koululla.

Oppilaanohjaaja on usein melko yksinäinen ja itsenäinen toimija. Usein hän on ainoa ammattikuntansa edustaja kouluyhteisössä, niin kuin kaikki tutkimukseemme osallistuneet ohjaajat olivat. Siispä yhteistyö opettajien ja muun kouluyhteisön kanssa on erittäin tärkeää oppilaanohjauksen jouhevan toteutuksen varmistamiseksi. (Väyrynen 2011, 117.) Oman

koulunsa sisällä haastattelemamme oppilaanohjaajat luettelivat tärkeimmiksi yhteistyötahoikseen oppilashuoltohenkilökunnan, koulun kanslistin, luokanvalvojat sekä muut opettajat. Työnsä puolesta oppilaanohjaajat tekivät yhteistyötä myös paikallisten yrittäjien ja toisen asteen oppilaitosten edustajien kanssa. Lisäksi oppilaanohjaajat mainitsivat yhteistyökumppanikseen oppilaiden huoltajat sekä itse oppilaat.

”Sitten tavallaan se semmonen yhteistyö niitten opettajien kanssa, että ne opettajat olis sitten tukena siinä ohjaustyössä, että mä en niinku voi sitä kaikkea tehdä vaikka jonku oppilaan kohalta, että tavallaan ku on sovittu, että mä oon sen vaikka henkilökohtainen ohjaaja, niin et sitten opettajilla ei oo mitään roolia, että kyllä ne opettajat on ihan yhtä suuressa roolissa siinä.” (H3)

Työpaikan ainoina ohjausalan ammattilaisina oppilaanohjaajat toivoivat, että opettajakollegat jakaisivat osan ohjausvastuusta heidän kanssaan. Yhdessä koulussa ohjausvastuu olikin suurelta osin jaettu oppilaanohjaajalta luokanvalvojalle. Oppilaanohjaajan vastuulla oli ainoastaan yhdeksäsluokkalaisten jatko-opintoihin ohjaus, ja seitsemäs- ja kahdeksäsluokkalaisten ohjaaminen oli siirretty luokanvalvojan vastuulle. Bakker ja Demerouti (2008, 212) huomauttavat kollegoiden tuen auttavan työntekijöitä saavuttamaan paremmin työlleen asetettuja tavoitteita. Oppilaitosten ja koulujen toimintakulttuuria ollaankin kehittämässä suuntaan, jossa oppilaanohjaajan eristäytyneisyyttä ja yksinäisyyttä puretaan ja ohjausvastuuta jaetaan kaikille koulun työntekijöille (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 6).

5.5 Työntekemisen arkiset ehdot

Syrjäseutua leimaavat piirteet tuovat mukanaan myös konkreettisia, käytännön haasteita oppilaanohjauksen toteuttamiseen. Esimerkiksi mielekkäiden TET-harjoittelupaikkojen löytäminen oppilaille on vaikeaa, kun paikkakunnalla on vähän yrityksiä. Ei ole ohjauksen kannalta hyödyllistä jos oppilaat suorittavat kaikki TET-harjoittelunsa kylän ainoassa kaupassa. Jotkut haastattelemamme oppilaanohjaajat kannustivat oppilaita suorittamaan TET-jakson jollain toisella paikkakunnalla, vaikka koulu ei voikaan sitä rahoittaa. Näin oppilaat pääsisivät myös tutustumaan ja kokeilemaan millaista elämä muualla on.

Oppilaiden pitkät koulumatkat tarkoittavat myös koulukyyteihin sidoksissa olemista. Pitkän matkan takaa tulevien oppilaiden koulupäivät muodostuvat erilaisiksi verraten kuntakeskuksissa asuvien oppilaiden koulupäiviin. Sidonnaisuus koulukyyteihin tarkoittaa myös sitä, että esimerkiksi opetuksen ulkopuolista toimintaa, kuten tukiopetusta voi olla vaikea järjestää. Lisäksi oppilaanohjaajat kokivat, että pitkät välimatkat aiheuttavat haasteita ja ylimääräistä työtä opetussuunnitelmassa määrättyjen vierailukäyntien järjestämisessä: *”Iso osa työajasta sillon, ku näitä vierailuja on tulossa, niin kuluu siihen, että puhelimesta ja lähettää sähköposteja ja soitella eestaas, että oisko mahdollista, että tuo tapahtuma alkais varttituntia myöhemmin, ku meillä on kuitenkin viiskymmentä kilometriä pitempi matka, ku teiän lähiseudun oppilailla ja kaikkee tämmöstä.” (H1)*

Koska oppilaat asuivat tyypillisesti haja-asutusalueella, ohjaajien oli tärkeää avartaa oppilaiden käsityksiä mahdollisuuksistaan ja elämästä muualla. Osa oppilaista joutui joka tapauksessa muuttamaan myöhemmin toiselle paikkakunnalle jatko-opintojen perässä, mikä haluttiin ottaa huomioon oppilaan tukemisessa nivelvaiheessa. *”Ne on kuitenkin sen elämänsä viettäny siellä aikaki pienissä ympyröissä, ja kouluki on jo iso ympyrä. Saati sitten ku lähetään opiskelemaan kaupunkiin ja muuta. Silleen niinku koittanu mahdollisuuksien mukaan niitä tutustumis ja vierailukäyntejäki saaha, että käyään niinku jossaki muualla.” (H3)*

Toisaalta syrjäseudulla työskentelemiseen liittyy haastattelemiemme oppilaanohjaajien mielestä myös positiivisia erityispiirteitä. Ohjaajat kokivat, että syrjäseudulla on rauhallista ja turvallista. Myös Tuhkunen (2007, 155) on väitöskirjassaan todennut turvallisuuden olevan yksi syrjäseudulla asumisessa positiiviseksi koetuista piirteistä. Haastattelemamme oppilaanohjaajat kuvailivat syrjäseutua esimerkiksi lintukodoksi, josta oppilaiden oli lopulta lähdettävä turvattomampiin ja laajempiin ympyröihin. Aluetta pidettiin kiireettömänä, vaikka todellisuus oli ohjaajan työssä joskus toista. Eräs ohjaaja jopa totesi alueen verkkaisempaan tahtiin liittyen seuraavaa: *”niinku sanotaan, et ei tänne edes lama kerkee, ku tämä on niin syrjässä. Tänne niinku kaikki asiat tulee vähän silleen. Kaikki asiat tulee silleen sopivasti suodatettuna, että pahimmat hömpötykset on jo karsiutunu ja oleellinen vaan saapuu tänne.” (H2)*

5.6 Tulevaisuuden kuvia

Haastattelemamme oppilaanohjaajat pitivät paikkakuntansa tilannetta ja tulevaisuutta pääosin hyvänä. Kunnan elinvoimaisuuden takaajiksi tulevaisuudessakin nousivat oppilaanohjaajien puheessa kotiseuturakkaus, yhteisöllisyys, vahva paikallinen kulttuuri sekä luonnon läheisyys ja sen mukanaan tuomat harrastusmahdollisuudet. Syrjäseudun vahvuutena pidettiin toimivia ja nopeita palveluita kuten sosiaali- ja terveystoimia.

Toisaalta oppilaanohjaajat myönsivät, että kylien hiljentyminen on vääjäämätön asia: *”Kyllähän täältä väki vähenee, että se on niinku taivaan tosi, et ihmiset lähtee työpaikkojen perässä.” (H2)* Oppilasmäärät pienenevät, kun ihmiset joutuvat muuttamaan pois työllistymismahdollisuuksien vähäisyyden vuoksi. Syntyvyys laskee, sillä ei ole enää nuoria perheitä. Paikkakunnan ja lähiseutujen koulutuspaikkoja vähennetään tai lakkautetaan kokonaan.

Oppilaanohjaajat kuvailivat paikallisia työllisyysmahdollisuuksia heikoiksi, mutta pitivät sitä pikemminkin yhteiskunnallisena kuin paikallisena ongelmana. Perinteisten kaupan ja palvelualan työllistävän vaikutuksen lisäksi oppilaanohjaajat mainitsivat matkailualan sekä kaivosalan, jotka tuovat työllisyysmahdollisuuksia paikkakunnalle. Jotkut oppilaanohjaajat arvelivat, että etätyöskentely ja yrittäjyys voisivat olla sellaisia keinoja, joiden avulla olisi mahdollista jäädä asumaan paikkakunnalle ja näin pitää kunta elinvoimaisena vielä tulevaisuudessakin.

Oppilaanohjaajien puheessa nousi usein esille toiveikkuus siitä, että paikkakunnalle tai lähiseudulle nousisi jonkunlainen ”pelastus”, jonka myötä työllisyys kasvaisi, eikä nuorten ja lapsiperheiden tarvitsisi muuttaa pois paikkakunnalta. Tällainen pelastus voisi olla esimerkiksi voimalaitos- tai kaivostoiminta tai matkailualan keskus. Yksi oppilaanohjaajista kuvaili tilannetta: *”ellei jotaki mullistavaa tapahdu niin, tule vaikka jotaki ydinvoimalaa ja tois 500 vakituista työpaikkaa, niin semmonen aktiiviväki vuosivuodelta pikkuhiljaa vähenee ja samalla vähenee lasten määrä, ku ne muuttaa näihin kaupunkeihin asumaan” (H1)*

Paikkakuntansa tulevaisuudesta oppilaanohjaajat puhuivat lähinnä työllisyyden näkökulmasta. Tämän vuoksi kaivostoiminta, ydinvoimalan perustaminen tai matkailun

lisääntyminen näyttäytyivät positiivisina tulevaisuuden kuvina, vaikka nykyisin kaikki kolme edellä mainittua työllistäjää esiintyvät julkisuudessa useimmiten negatiivisessa mielessä aiheuttamiensa ympäristövaikutusten vuoksi. Syrjäseudulla luontoa riittää ja se on lähellä ihmisten sydäntä, mutta huonon työllisyystilanteen seurauksena sitä on myös tärkeää hyödyntää työpaikkojen lisäämiseksi.

6 OPPILAANOHAJAUKSEN RISTIPAINNEET

Oppilaanohjaajan työhön kohdistuu monenlaisia paineita ja odotuksia niin oppilaitoksen sisältä, kuin sen ulkopuoleltakin (Väyrynen 2011, 112). Käsittelemme tässä luvussa oppilaanohjaajien kokemuksia niistä odotuksista ja paineista, joita heidän työlleen asetetaan etenkin, kun kyseessä on pieni, syrjäinen paikkakunta, jossa toisen asteen koulutusmahdollisuudet ovat vähäiset. Tarkastelemme erityisesti sitä, miten haastatellut oppilaanohjaajat kokevat nämä paineet ja miten ne vaikuttavat heidän työskentelyynsä. Lähdemme liikkeelle yhteiskunnallisten odotusten tasolta ja siirrymme siitä koko ajan lähemmäksi oppilaanohjaajaa käsitellen kunnallisten odotusten tason, kouluyhteisön tason, oppilaiden huoltajien asettamien odotusten tason ja lopulta oppilaiden asettamien odotusten tason.

6.1 Yhteiskunnalliset odotukset – Jatko-opiskelupaikka kaikille

Yhteiskunta ja yksilö asettavat ohjaukselle keskenään eroavaisia odotuksia. Merimaan (2004, 77–78) mukaan ohjauksella voidaan sanoa olevan dualistinen luonne. Yhteiskunnan odotukset syntyvät pääosin koulutuspoliittisista mutta myös yhteiskuntapoliittisista lähtökohdista. Yhteiskunta odottaa koulutusjärjestelmän toimivan mutkattomasti. Koulujen opinto-ohjausjärjestelmä on luotu osittain tätä tarkoitusta varten. Opinto-ohjauksessa voidaan katsoa olevan puutteita, jos oppilaat eivät suuntaudu koulutuslinjoille kysynnän mukaisesti. Tällöin myös elinkeino- ja talouselämä lakkaavat toimimasta ongelmattomasti ja yhteiskunnan koulutuspoliittinen säätelytehtävä häiriintyy. Ohjaukselle asetettavat odotukset voidaan näin nähdä koko yhteiskunnan tulevaisuutta koskeväksi asiaksi.

Yhteiskunnallisen tason odotukset haastattelemiemme oppilaanohjaajien työtä kohtaan näyttäytyivät yleisinä ohjaukselle asetettuina tavoitteina tai annettuina ohjeistuksina esimerkiksi Opetushallituksen taholta. Oppilaanohjaajilta odotetaan ensisijaisesti, että jokainen oppilas sijoittuu peruskoulun jälkeen toisen asteen koulutukseen. Lisäksi oppilaanohjauksen merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä ja nuorten ohjaamisessa mahdollisimman nopeasti työelämään nousivat esille. Osa oppilaanohjaajista koki

odotukset ristiriitaisina, sillä ohjeistuksissa ei ole otettu huomioon sitä, minkälainen tilanne on syrjäseudulla:

”No sitä ohjeistusta aina tulee sieltä ja ne on kaikki ihan saman näkösiä, tehty helsingissä työpöydän takana, missä ei oo minkäänlaista mielikuvaa miten (...) asiat on tai pienessä kunnassa, että ei ne oikein taivu vaikka niille kuinka yrittää selittää, ei se siitä muutu, ne ei vaan tajuu” (H7)

Tähän liittyy OECD-maissa vuonna 2001 toteutettu tutkimus, jonka mukaan poliitikkojen odotukset ohjauksen suhteen voivat olla ristiriidassa opinto-ohjaajien näkemysten kanssa. Ohjauksen ja julkisen päätöksenteon välille voi näin ollen jäädä kuilu. Harvoilla poliittisilla päätöksentekijöillä oli yksityiskohtaista tietoa ohjauspalveluiden organisoinnista ja toteutuksesta. Toisaalta myöskään ohjausalan ammattilaiset eivät olleet juuri perehtyneet ohjauksen kannalta merkittäviin toimintapoliittisiin kysymyksiin. Tutkimuksen mukaan poliitikot odottivat ohjauksen edistävän julkisen päätöksenteon asettamia tavoitteita koulutusjärjestelmän ja työelämän tehokkuudesta sekä kansalaisten keskinäisen tasa-arvon toteutumisesta. Vain osassa maista poliitikot odottivat ohjauksen keskittyvän pääasiassa yksilöiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin. (OECD 2004a, 17–18.)

Jotkin yhteiskunnalliset odotukset, kuten odotus siitä, että kaikki oppilaat saavat koulupaikan, koettiin oppilaanohjaukseen sisäankirjoitettuna ja siihen vahvasti kuuluvana asiana. Se ajateltiin itsestäänselvytenä ja velvollisuutena oppilaanohjaajan työssä. *”...totta kai se on semmonen asia, että se on ihan velvollisuus se että mä teen kaikkeni, et jokainen niinku löytäs jonku opiskelupaikan ja että niillä ois suunnitelma ja se on varmaa semmonen yhteiskunnan antama tehtävä myös.” (H2)* Oppilaanohjaajat näkivät työnsä yhteiskunnallisesti tärkeänä, mutta ajattelivat myös, ettei heidän työtehtävänsä ole palvelulla ensisijaisesti yhteiskunnallisia tavoitteita.

Toisaalta osa oppilaanohjaajista koki, että yhteiskunnalliset odotukset ovat ristiriidassa ohjauksen luonteen kanssa. *”eihän se opon tehtävä oo välttämättä se, että niin me saahan se kouluun menemään, että se on paljo laajempi, täytyy olla, koska onhan se kokonaisvaltanen ohjaus siinä, että niin kasvaa ihmiseksi ja tuota niin kasvaa tasapainoseksi vastuunottajaksi, elämänhallinnan ottajaksi” (H5)* Ei ole ihme, etteivät oppilaanohjaajat purematta niele kaikkia yhteiskunnallisia odotuksia, sillä voidaan myös

väittää, ettei ohjaus ole toimintana eettistä, ellei siinä korosteta kriittisyyttä vallanpitäjien käyttämiä itsestäänselvyyksiä kohtaan (Onnismaa 2000, 295–307).

Oppilaanohjausta voidaan kuvata osana yleissivistävän koulun mekanismia, jolla sovitetaan yhteen yhteiskunnan tahtoa ja yksilön unelmia (Atjonen 2011, 43). Oppilaanohjaajan työhön liittyvät yhteiskunnalliset paineet konkretisoituvat oppilaanohjaajille oppilaan ja oppilaan tavoitteiden sekä hyvinvoinnin kautta. Eräs haastattelemastamme oppilaanohjaajista kuvaili: *”Mutta kyllä mä niinku nään, että opo on aika tärkeessä roolissa, että jos mietitään ku nyt puhutaan että pitäis lyhentää näitä tai alottaa mahollisimman varhain nämä työputket ja muut ja minkälaisille aloille sitten ohjataan, toisaalta mie näen sen oman roolinii siinä hyvin pienenä, että millekkä aloille mä ohjaan, se tulee pitkälti sieltä mitä ne (oppilaat) ite haluaa, mutta tuon niitä aloja sen mukaan esille, että missä sitä työtä tarvitaan.”* (H3)

Haastattelemamme oppilaanohjaajat kokivat, että yhteiskunnalliselta tasolta heihin kohdistuvat odotukset näkyvät käytännössä vahvimmin siinä, että ohjeistukset ja niihin liittyvä tieto pitää jakaa eteenpäin. Oppilaanohjaajien mukaan he toimivat tavallaan viestikapulana jakamalla yhteiskunnalliselta tasolta tulevan tiedon kunnan ja koulun toimijoille, huoltajille ja oppilaille. Väyrynen (2011) kuvaakin oppilaanohjaajan paikkaa kouluyhteisössä näköalapaikaksi. Oppilaanohjaaja on johdon, hallinnon, opettajien, muun henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien keskellä ja lisäksi vuorovaikutuksessa jokaiseen tahoon. Näin oppilaanohjaaja on myös monien erilaisten vaatimusten, odotusten ja viestien keskiössä.

6.2 Kunnalliset odotukset – Lähioppilaitosten pitäminen elinvoimaisena

”Siis kyllähän siis paikkakunnan oppilaitoksetha odottaa, että minä ohjaan ne mejän kaikki oppilaat (paikkakunnan ammatilliseen oppilaitokseen) ja oman kunnan lukioon. Siis semmonen salainen toivehan niillä on siellä. Mutta minä oon niin monta vuotta täällä toittottanu sitä, että mä en lähe sille kannalle, että et mä ohjaisin sen takia, että täällä niinku koulut ois pystyssä. Oishan se hyvä, mutta ku se on käytännössä mahoton. Eikä se palvele niitä oppilaita, että mä lähen siitä, et miten se oppilas haluaa ja mitä se miettii. Et se on niinku semmonen juttu.” (H2)

Osa haastattelemistamme oppilaanohjaajista oli kokenut painetta tai odotuksia ohjata oppilaita oman paikkakunnan oppilaitoksiin. Tämä odotus kohdistui oppilaanohjaajiin heidän mukaansa kunnallisella tasolla, esimerkiksi toisen asteen oppilaitosten edustajien tai kunnallisten päättäjien toimesta, vaikka usein odotusta ei ollut millään lailla julkilausuttu. Painetta ohjata lähioppilaitoksiin kuvattiin esimerkiksi ”*sellaisena salaisena toiveena*” tai ”*sellaisena henkenä*”.

Sellaisilla paikkakunnilla joissa ei enää ole toisen asteen koulutusta, oppilaanohjaajat eivät kokeneet paineita ohjata lähimpien paikkakuntien kouluun, sillä he eivät nähneet sillä merkitystä: ”*se oppilas saa hakee sinne minne on on niinkö kiinnostunut ja on hakemassa, ku ei oo enää itellä sitä lukiota ni nyt mulle on ihan sama kumpaan ne lähtee*”(H4)

Kaikki oppilaanohjaajat painottivat sitä, että ei ole heidän tehtävänsä kertoa oppilaille mihin hakea. Vaikka olisikin hyvä, että paikkakunnan toisen asteen oppilaitokset säilyisivät ja niihin hakeutuisi paljon oppilaita, käytännössä oppilaanohjaaja ei voinut kokemuksensa mukaan vaikuttaa tällaiseen asiaan, sillä se sotisi oppilaanohjauksen periaatteita vastaan. Tärkeimpänä oppilaanohjauksessa on kuitenkin aina yksilö, ja kaikki haastattelemamme oppilaanohjaajat korostivat oppilaslähtöisyyttä.

Osa oppilaanohjaajista kertoi, että kunnallisen tason odotukset kuitenkin vaikuttivat jollain lailla oppilaanohjaajien työhön, vaikka lähtökohtana olisivatkin aina oppilaiden toiveet ja kiinnostukset. Yksi haastatelluista oppilaanohjaajista kuvaili, että: ”*tavallaan tämän paikkakunnan ne raamit asettaa niitä tietynlaisia tavoitteita tälle minun työlle ja niitä pohdintoja sitten käyn.*” (H3) Käytännössä tällainen ajatusmaailma tarkoitti sitä, että omaan yläkouluun ei otettu muiden paikkakuntien lukioita esittäytymään, eikä kaikkiin lähiseudun oppilaitoksiin tehty vierailukäyntejä, jotta oman paikkakunnan toisen asteen oppilaitoksiin riittäisi oppilaita.

6.3 Koulu yhteisön odotukset – ”Pannaan se opon luo ja sitten opo hoitaa”

”*Ne on vissiin (koulun sisäiset toimijat) kattonu, että mää hoijan kuitenkin kenttäni sillai suhteellisen hyvin, että ei ne oo sillälaila nekkään mitenkään sanonu.*” (H6)

”No koulun sisäisellä tasolla,(...) toisaalta siellä on semmosia odotuksia että opo pelastaa aina kaikki tilanteet” (H3)

Oppilaanohjaajien kokemukset koulun sisäisistä odotuksista heidän työtään kohtaan jakautuivat selkeästi kahteen osaan. Toisaalta koettiin, että työskentely on hyvin itsenäistä ja työtehtävänsä saa hoitaa miten itse parhaaksi näkee, sillä koulun sisäiset toimijat luottavat oppilaanohjaajan ammattitaitoon. Toisaalta taas oppilaanohjaajaan kohdistui jopa epärealistisia odotuksia siitä, että oppilaanohjaaja voi selvittää nopeasti kaikenlaiset haastavat tilanteet koulussa.

Muiden opettajien epärealistiset odotukset oppilaanohjaajaa kohtaan kumpuavat epätietoisuudesta oppilaanohjaajan työnkuvaa ja ohjauksen luonnetta kohtaan. Pienessä koulussa oppilaanohjaajalla voi olla vain vähän luokkaohjaustunteja, mikä voi vaikuttaa muiden opettajien mielestä siltä, että oppilaanohjaajalla on aikaa mielin määrin. Oppilaanohjaus on myös luonteeltaan prosessimaista, eivätkä kaikki asiat aina selviä yhdellä kerralla, vaan joidenkin asioiden käsittely voi viedä jopa vuosia. Tämä voi olla joillekin epäselvää.

Pohjois-Amerikassa Morrissetti (2000, 200–207) on tehnyt samansuuntaisia huomioita syrjäseudun oppilaanohjaajien kokemuksia tutkiessaan. Hänen tutkimukseensa osallistuneet ohjaajat kokivat usein roolinsa väärinymmärretyksi ja aliarvioiduksi. Kouluyhteisössä saatettiin ajatella ohjaajan työ helpommaksi, koska siihen ei kuulu opettajan työn kanssa samalla tavoin suurien oppilasryhmien hallintaa, arvostelua tai tuntien suunnittelua. Opettajat saattoivat myös välillä turhautua pitkäkestoisiin ja ei toivotulla nopeudella eteneviin ohjausprosesseihin. Ohjaajien oli jatkuvasti todistettava työnkuvaansa ja työnsä merkitystä. Samaan aikaan he kuitenkin kokivat opettajien kadehtivan heidän työtään.

6.4 Huoltajien odotukset – Tiedottamisen merkitys

”Suurimmat ja kaikista rankimmat odotukset on oppilaiden vanhemmilta ja muilta huoltajilta ja sukulaisilta ja välillä minusta, jos ihan rehellisiä ollaan, niin ne on aika epärealistisia.” (H1)

Huoltajien asettamat odotukset koettiin kaksijakoisesti. Toisaalta oppilaanohjaajat kokivat, ettei huoltajien suunnasta tule erityisiä paineita ja yhteistyö kodin ja koulun välillä sujuu vaivattomasti. Toisaalta osassa haastatteluissa nousi esille, että huoltajien oppilaanohjaukselle asettamat toiveet ja odotukset vaikuttavat heidän työhönsä. Oppilaiden huoltajien asettamat odotukset koettiin epärealistisiksi. Oppilaanohjaajien mukaan huoltajat olettivat, että oppilaanohjaajilla on valmiudet ja keinot saada ongelmalliset tilanteet ratkaistua kuin taikaiskusta, vaivattomasti ja nopeasti.

Jotkut tutkimukseemme osallistuneista oppilaanohjaajista kokivat, että vanhemmat pitivät heitä yksin vastuussa siitä, että oppilas ei ole päässyt haluamaansa koulutuspaikkaan: *”tietenki vanhemmat odottaa sitä, että heidän nuori pääsee hyvään koulutuspaikkaan tai koulupaikkaan seuraavaan ja sitte on semmonen ristiriita, että jos heillä ei yksinkertaisesti oo mahkuja sinne, ei pisteet niin sanotusti ei riitä, niin se joskus tuntuu että se on vähän niikö opon vika, et jos se nuori ei pääse sinne kouluun.” (H4)*

Lisäksi pienellä paikkakunnalla vanhempien odotukset oppilaanohjaajaa kohtaan voivat muodostua suhteettoman suuriksi: *”siinähan on myös sen työn varjopuoli, että jos ne huoltajat tietää ja oppilaat ite tietää, että heitä on sen verran vähän, niin osa niistä oppilaista ja huoltajista haluais, että heidän pikku nassukalle oikeasti kaikki selvitetäis ja tehtäis sen puolesta asiat, siinä ite kokee turhautumista, että eikö ne sielä kotona neuvo mitään eikö ne kasvata mitenkään.” (H1)*

Kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä eri vaihtoehtoista tiedottaminen ovat erityisen tärkeää koulutuksen nivelvaiheissa. Yläkoulussa nuori kamppailee suurten elämänratkaisujen, kuten koulutusvalintojen kanssa. Joskus erilaisten koulutusvaihtoehtojen ja ammattien hahmottaminen voi olla vaikeaa. (Järvinen & Laitinen, 2011, 199–120.) Sellaisella seudulla, jossa koulutusmahdollisuuksien vähentyminen ja

lakkauttaminen on arkipäiväistä, oppilaanohjaajan rooli tiedon välittäjänä vanhemmille korostuu entisestään. Kotona pohditaan eri vaihtoehtojen lisäksi sitä, vieläköhän koulutusta ylipäättään järjestetään paikkakunnalla, kun haku on ajankohtaista, tai miten käy jos koulutus yhtäkkiä lakkautettaisiinkin, kun nuori on jo aloittanut opiskelunsa.

6.5 Oppilaiden odotukset – Opon taikasauvalla ratkaisu kaikkeen

Opiskelijälähtöisessä ohjauksessa nousevat avainasemaan yksilön mahdollisuuksien ja valmiuksien kartoittaminen sekä opintopolun sujuvuus. Konstruktivistisen ohjauksikäsitteksen mukaisesti yksilö on ohjaustoiminnan subjekti ja opiskelijan toiveet ohjauksen perusta. Yksilökeskeiseen näkökulmaan pohjautuvat myös opetussuunnitelman perusteet, joiden tavoitteena on yksilön kehittäminen itsenäiseen päätöksentekoon tarvittaessa tukea ja ohjausta saaden. (Merimaa 2004, 76–78.)

Oppilaiden odotukset ohjaajaansa kohtaan ovat hyvin monipuolisia ja määrittävät oppilaskohtaisesti. Osa oppilaista haluaa tietää vain faktat siitä, missä jotain alaa voi opiskella, ja osalle tärkeintä voi olla kertoa omasta elämästään luotettavalle aikuiselle. Kaikki haastattemamme oppilaanohjaajat kokivat, että ohjauksen järjestämisen ensisijaisena lähtökohtana ovat oppilas ja hänen tilanteensa. Oppilaslähtöisyyden korostuminen kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaanohjaajien haastatteluissa kohtaa toisessa luvussa käsittelemämme ohjauksen periaatteiden ja määrittelyiden kanssa.

Oppilaanohjaajat kokivat haastavina sellaiset tilanteet, joissa oppilas ei ole valmis ottamaan itse vastuuta elämästään. Oppilas voi tällaisessa tilanteessa olettaa oppilaanohjaajan antavan valmiit vastaukset sekä tekevän asiat oppilaan puolesta: *”joillekki on semmonen oletus että he saavat vain teksteillä menemään ja istua pipo päässä koulun aulassa ja lösöttää vaan valmiina, mutta sitten tää haaste on tavallaan se että sais niinku potkastua koko jengin niinku sille tasolle että ne tajuaisi te hoitaa omat hommansa ja kantaa vastuuta.” (H1).*

Oppilaiden motivointi jatko-opiskeluihin voi olla haastavaa sellaisilla alueilla, joita leimaa työttömyys. *”Sehän minua huolestuttaa ettei kukaan meidän lapsista tai nuorista tuu siihen tulokseen että eipä kannata kouluttautua sitten ku hyvinhän nuo isovanhemmat ja*

vanhemmatki on työttömänä pärjänny ja asustelevat täällä jossaki korvessa.” (H1). Toisaalta tämä nähtiin myös kansallisena ongelmana, joka ilmenee joka puolella Suomessa, mutta on vahvasti läsnä syrjäseudulla.

Haastattelemiemme oppilaanohjaajien kokemat haasteet oppilaiden vastuunottamisen ongelmista sekä heidän motivoinnistaan voidaan myös ilmaista oppilaanohjauksen ja yleisesti ohjauksen tehtävinä. Peavy määrittelee ohjauksen sellaiseksi toiminnaksi, jonka tulisi korostaa erilaisia mahdollisuuksia, sekä auttaa oppilasta löytämään voimavaransa ja ottamaan ne käyttöön. Ohjauksen yhtenä tehtävänä on auttaa ohjattavaa kokemaan, että hän on hallinnassa elämästään ja toiminnastaan. (Peavy 1999, 21–25.)

7 LÄHTEÄ VAI JÄÄDÄ – VOIVATKO OPPILAAT EDES VALITA?

Suomessa kaikilla oppilailla on asuinpaikastaan riippumatta oikeus laadukkaaseen koulutukseen. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämistyö on pohjautunut koulutukselliseen tasa-arvoon. (Jakku-Sihvonen 2009, 25–31.) On kuitenkin kiinnitetty vain vähän huomiota siihen, kuinka lähellä oppilaiden kotia tämän laadukkaan koulutuksen tulisi sijaita. Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaanohjaajien puheissa etäisyys toisen asteen koulutuspaikkoihin nousee esille toistuvasti, koska osa nuorista tahtoo kiireesti lähteä ulkopaikkakunnalle opiskelemaan, kun taas toiset tahtoisivat ehdottomasti pystyä opiskelemaan toisella asteella kotoaan käsin. Lähtemisen, jäämisen ja palaamisen teemoihin tulemme keskittymään erityisesti tämän luvun toisessa alaluvussa.

Jakku-Sihvonen (2009, 31) toteaa, että vasta viime vuosina on alettu kiinnittää huomiota toiseen asteen koulutuspaikkojen kohtaanto-ongelmaan eli siihen, että joillakin alueilla toisen asteen koulutuspaikoista on ylitarjontaa, kun taas toisaalla niistä on pulaa. Maaseutumaisilla paikkakunnilla lukiodien koot laskevat (Ojala 2009a, 98). Tämä vaikuttaa suoraan syrjäseudulla oppilaanohjaajana toimivien henkilöiden työhön ja heidän ohjattaviensa jatkokoulutusvalintoihin. Alueen toisen asteen koulutuspaikkoihin on helpompi päästä sisään, mutta toisaalta niitä on myös vaikeampaa ylläpitää kiinnostavina jatkokoulutusvaihtoehtoina.

On huomattava, että koulutustarjontaa on tutkittu lähinnä maakunnittain. Koulutustarjonnan opintoalamäärien perusteella pystytään tutkimaan koulutukseen hakeutuvien nuorten mahdollisuuksia hakea eri alojen koulutukseen omalla kotiseudullaan. Maakunnittain tarkasteltuna koulutusalatartarjonnan laajuudessa ei esiinny erityisen suuria eroja. Muutamien maakuntien osalta erot olivat kuitenkin merkittäviä. Esimerkiksi tutkimuksessamme mukana olleen Kainuun maakunnan alueella toisen asteen koulutuslavaihtoehtoja oli vuonna 2006 vain 19, kun Uudellamaalla vaihtoehtoja oli 30. Ammatilliseen koulutukseen ja lukiokoulutukseen hakeutuvat ovat niin nuoria, ettei heistä osa ole välttämättä valmis muuttamaan pois omalta kotiseudultaan. Eri puolilla maata nuoret eivät kuitenkaan ole samalla tavoin riippuvaisia oman maakuntansa koulutustarjonnasta, sillä osa maakunnista sijaitsee parempien kulkuyhteyksien ja lyhempien välimatkojen päässä toisistaan. Tämän vuoksi esimerkiksi Päijät-Hämeen

maakunnassa asuvan nuoren on todennäköisesti kainuulaiseen nuoreen verrattuna helpompi löytää jatko-koulutuspaikka naapurimaakunnan koulutusvaihtoehtoista. (Hartonen 2009, 120–121, 125.)

Tämän kappaleen ensimmäisessä alaluvussa tulemme käsittelemään syrjäseudun peruskoululaisten jatko-opiskelumahdollisuuksia ja -valmiuksia oppilaanohjaajien kuvailemina. Välimatkat ja nuorten kotoa pois muuttaminen mietityttävät oppilaanohjaajia. Lisäksi syrjäseudun vähäiset ja epävarmat koulutusmahdollisuudet harmittavat heitä. Myös positiivisia puolia nousee esille, sillä pienten paikkakuntien omat koulutusvaihtoehdot tarjoavat mahdollisuuden toisen asteen opiskelupaikkaan myös nuorille, joilla on heikompi päättötodistus.

Otimme oppilaiden jatko-opiskelumahdollisuudet mukaan tutkimusraporttimme tulosesitykseen, koska ohjaajien työnkannalta on tärkeää, mihin he voivat oppilaitaan ohjata. Lisäksi oppilaslähtöisesti työtään tekevät oppilaanohjaajat eläytyivät oppilaidensa tilanteeseen voimakkaasti. Oppilaiden jatko-opiskelupolut oli yksi haastattelemissamme ohjaajissa eniten keskustelua aikaan saaneista aiheista ja he ilmaisivat voimakkaasti mielipiteitään oppilaiden jatko-opiskelumahdollisuuksiin ja -valmiuksiin sekä ylipäättään heidän tulevaisuuteensa liittyen.

7.1 Oppilaiden suuntautuminen ja valmiudet jatko-opintoihin

Haastattelemissamme oppilaanohjaajista suurin osa arvioi noin puolen heidän oppilaistaan jatkavan opintojaan ammattioppilaitoksessa ja puolen lukiossa. Ammatillisen koulutuksen suosion kuitenkin nähtiin olevan nousussa. Haastattelemissamme oppilaanohjaajista neljä työskenteli sellaisella paikkakunnalla, jossa oli sekä lukio, että toisen asteen ammatillista koulutusta tarjolla. Kahden oppilaanohjaajan työskentelypaikkakunnalla oli ainoastaan lukio ja kahdella paikkakunnalla ei ollut ollenkaan toisen asteen koulutusmahdollisuuksia.

Yksi oppilaanohjaajista oli ylpeä maakuntansa saavutuksista, koska hänen mukaansa kaikki maakunnan yhdeksäsluokkalaiset saivat jatko-opiskelupaikan. Alueen koulutusasiat olivat ohjaajan mielestä hyvässä kunnossa. Toinen samassa maakunnassa työskennellyt

ohjaaja taas piti paikallisia koulutusmahdollisuuksia vähäisinä siitäkin huolimatta, että kaikki oppilaat saivat jatkokoulutuspaikan.

Suurin osa haastateltujen ohjaajien oppilaista hakeutui lähialueen oppilaitoksiin. Kauas oppilaat eivät halunneet lähteä. Lähialueeksi oppilaanohjaajat kuitenkin lukivat myös maakuntakeskuksen, joka saattoi sijaita jopa reilun sadan kilometrin päässä heidän työskentelypaikkakunnaltaan. Oppilaiden kerrottiin jäävän pääasiassa oman kunnan lukioon, jos kunnasta edelleen löytyi oma lukio. Ammatilliseen koulutukseen oppilaiden kerrottiin hakeutuvan lähinnä maakuntakeskukseen. Paikkakunnilla, joissa järjestettiin yhä ammatillista koulutusta, oppilaitosten suosio riippui siitä, millä aloilla kyseisellä paikkakunnalla pystyi opiskelemaan. Oman paikkakunnan ammattioppilaitosta pidettiin kyllä hyvänä, mutta tarjontaa liian kapea-alaisena. Niinpä monien oppilaiden oli ohjaajien mukaan hakeuduttava muille paikkakunnille.

”Ala vaikuttaa plus se tuttuus, ja sitten se ku meiltä aikasimpina vuosina on lähteny paljon sinne opiskelijoita tai opiskelemaan, niin mä sanon, et meillä on niinku siirtokunta siellä, ja yleensä se on toiminu niin, että ne jotka on siellä jo on, niin ne jollain tavalla ottaa siipien suojaan nämä uudet tulokkaat, että ja monilla asuu sukulaisia, niin kyllä se niinku vetää.” (H7)

Ohjaajat kertoivat paikkakunnan vaikuttavan paljon nuorten jatkokoulutusvalintaan. Oppilaiden kerrottiin haluavan hakeutua vain tietyille paikkakunnille. Eräs ohjaaja kertoi tarjoavansa oppilaille koko Suomea, mutta oppilaat eivät suostuneet edes harkitsemaan kauempana sijaitsevia vaihtoehtoja. Oppilaat halusivat pysyä pohjoisessa tutulla seudulla. Nuorten kerrottiin uskaltavan lähteä kauemmas opiskelemaan lähinnä, jos heillä asui entuudestaan läheisiä kyseisessä kaupungissa. Vain harva poikkeus muutti kauas opiskelemaan pelkän mieluisan alan perässä. Myös kavereiden kerrottiin vaikuttavan paljon nuorten koulutusvalintoihin.

Yhdessä tutkimukseemme osallistuneessa maakunnassa oppilaanohjaajat kertoivat koulutuspaikkojen vähentyneen koko maakunnan tasolla. Oppilaille ei tarjottu koko maakunnassa mahdollisuutta opiskella aloilla, joilla työllistymismahdollisuudet maakunnan alueella olisivat olleet hyvät. Myös joidenkin erittäin suosittujen alojen koulutus oltiin ohjaajien mukaan lakkauttamassa. Erityisesti yksi ohjaaja ilmaisi

tyytymättömyytensä tilanteeseen: *”Hyvin paljon niinkö valtio sanelee, mitä meillä on enää täällä ja niitä on karsittu. (...) Ja sitten ku nämä on osa on vielä niin arkoja, että ne ei haluais lähteä maakunnan ulkopuolelle, ni ne joutuu tyytymään siihen mitä on, ja vaikka heille esittelet sitte muuta, mutta se uskallus lähteä kauemmas on niin suuri kynnys, että ei he ei lähe.” (H4)*

Paikkakunnan oman lukion lakkauttamisen kerrottiin vaikuttaneen oppilaiden suuntautumiseen peruskoulun jälkeen: *”Se oli aikalailla sillon, ku oli oma lukio vielä tässä, niin se oli semmonen melkeen puolet nelkyviis prosenttia meni omaan lukioon, mutta nyt sitten ku lukio loppu, ni se on romahtanu meillä se lukioon lähtevien määrä.” (H4)* Toinen ohjaaja kertoi myös ammatillisen koulutustarjonnan supistumisen vaikuttaneen nuorten valintoihin: *”Tiestysti se, että näin mejän näkökulmasta, niin oman paikkakunnan koulutuspaikkoja on vähemmän, että tää on niinku semmonen asia, mikä vaikuttaa siis ihan sitten, että miten niitä valintoja voi tehdä.”(H2)* Ohjaaja kertoi ammatillisen puolen kärsineen entisestään jatkon epävarmuudesta johtuen: *”Esimerkiksi vanhemmat ajattelee, että no onkohan sitä koko koulua enää, ja mitä sitten jos se loppuu kesken, niin mitä sitten että missä se lapsi sitten opiskelee, tai missä mä sitten opiskelen sen loppuun.”*

Vahvat yhteiskunnalliset rakennemuutokset, kuten alueellisten kasvukeskusten suureneminen ja syrjäseutujen autioituminen, väestön ikääntyminen ja oppilas- sekä opiskelijamäärien laskeminen muuttavat oppilaiden ohjaustarpeita. Muutostilanteet ovat ohjaushenkilöstölle haasteellisia. Ne kuormittavat oppilaanohjaajia ja voivat vähentää heidän motivaatiota kehittää työtään. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 58.)

Lukion säilyminen paikkakunnalla koettiin tärkeäksi, sillä lukion lakkauttamisesta kärsisivät myös peruskoulun opettajat. Eräs haastattemistamme oppilaanohjaajista pohtii: *”miten tarjoittais peruskoululaisille ammattitaitoista opetusta, kun kaikille opettajille ei riitä tunteja jos lukio loppuu ja sitten aika harva opettaja jos on pätevyys niin haluaa mennä pikkupaikkakunnalle pelkästään peruskoulua opettamaan jossa on liian vähän tunteja eikä saa täysmäärästä palkkaa, tai sitten että ne on jotenki pätkissä että oot vaikka yhen lukukauden kerrallaan, eli se asettaa tosi paljon haasteita tämä väen väheneminen näille pienille paikkakunnille.” (H1)*

Tiihosen (2009, 159–160) mukaan lukioiden yhteinen henkilöstö perusopetuksen koulun kanssa myös hidastaa lukioverkostossa tapahtuvia muutoksia. Se tuo näin turvaa pienten lukioiden säilymiselle, sillä vaikka pienen lukioyksikön lakkauttamisen myötä voitaisiin saada aikaan säästöä lukiokoulutukseen, niin se toisi lisäkustannuksia ja haasteita opettajarekrytointiin perusopetuksen puolella.

Jos oppilaanohjaajien työpaikkakunnan lukio oli yhä toiminnassa, kehuivat tutkimukseemme osallistuneet ohjaajat lukiotaan jopa maakunnan parhaaksi. *”Lukiolaisista suurin osa jää tänne oman paikkakunnan lukioon. Meillä on tosi laadukas tämä lukio, että aika harva haluaa lähteä täältä muualle.”* (H1), totesi yksi ohjaaja.

”Osa laskee realistisesti, ja sitä on ohjauksessa puhuttu paljon siitä, että omaa kotikuntaa ei kannata niinku sivuttaa sitä hakemista, että saa sitä muualleki hakea, mutta sitte jos ei pääse/hae tänne ollenkaan, ei pääse tännekään. (...) Sen ovat oppineet kyllä, että ne panee sen jolleki sijalle sen, ja jokku panee ihan eka sijoilleki, ja tykkää mennä sinne, ja sitte moni tulee niiltä neljänneltä ja vienneltä sijalta sitte päätyämään tänne.” (H5)

Oman kunnan koulutusvaihtoehdot olivat usein tae nuoren jatkokoulutukseen pääsemiseksi. Paikkakuntien koulutusvaihtoehdot eivät olleet enää erityisen suosittuja, joten lähes kaikki halukkaat pääsivät sisään oppilaitoksiin. Oman paikkakunnan oppilaitosten nähtiin tarjoavan nuorille päävaihtoehdon lisäksi hyvän varavaihtoehdon.

Oman kunnan koulutusvaihtoehtojen kerrottiin olevan paikallisille perheille merkittäviä myös taloudellisesti. *”Kyllä se sitten sieltä kotoa tulee varsinki lukioon menevien kohalla, että oma lukio, ja se on ihan niinku vanhemmillekki taloudellinen kysymys. Hehän ne joutuu maksamaan sitten ne matkat ja asumiset mahdollisesti siellä (muualla).”* (H3) Vanhempien ei kerrottu välttämättä olevan halukkaita maksamaan pois kotoa opiskelemaan lähtemisestä aiheutuvia kustannuksia.

Ohjaajat pitivät oman kunnan koulutusvaihtoehtoja tärkeinä, jotta nuorilla olisi mahdollisuus jäädä tarvittaessa kotiin kasvamaan, jos heiltä ei vielä löytynyt tarvittavia valmiuksia lähteä muualle opiskelemaan. Paikkakunnilla, joilta toisen asteen koulutus oli lakkautettu, ohjaajat olivat tyytymättömiä koulutusmahdollisuuksien puuttumiseen samasta

syystä. ”Näyttää että se vähän niinku vuosi vuodelta tulee yhä hankallamaksi näitten viistoista kuustoista vuotiaitten valita että minne lähtee. Sitten niillä on, ne ovat hermoromahduksen partaalla, kun keväällä pitäs valita, ja sitä ei nukuta, ja en mä yhtään tiedä, mä olen pihalla ku lumiukko. Siis vaikka niille kuinka kertoo koulutusmahdollisuuksista ja näistä, ja niihin käydään tutusmassa ja näin, niin jotenki ne tuntee ittensä niin pieniksi, et sillon ku meillä oli se oma lukio täällä niin jos tuntu vaikeelta lähteä maailmalle täältä mihinkään, niin sitä tultiin omaan lukioon. Et se tämä justiin tämä lähteminen maailmalle niin pienenä, et sillä mua välillä korpee näitten eteläsuomalaisten puheet siitä niinku viimeviikollaki sain kuulla, että jos ei niinku suurin piirtein siitä naapurista löydy sitä keskiasteen oppilaspaikkaa tai opiskelupaikka, ku joutuu lähteen maakuntaan.” (H7)

”Moni jääki tänne lukioon, ku he ei tiää, mitä he tahtoo tehdä isona.” (H1) Oman kotipaikkakunnan toisen asteen koulutuspaikat tarjosivat ohjaajien mukaan nuorille lisää miettimisaikaa. Erään paikkakunnan lukiosta oli jopa poistettu keskiarvoraja, jotta paikallisille nuorille voitiin taata toisen asteen koulutusmahdollisuus omalla kotipaikkakunnalla.

Osan nuorista oli joka tapauksessa pakko muuttaa pois kotoa peruskoulun jälkeen. Joidenkin oli muutettava jopa oman kotipaikkakuntansa sisällä. ”(Erityispiirteistä) negatiivista on ne välimatkat ja tämmöset. Että oppilailla on lähettävä jonneki. Ehkä semmonen osittain he sen myös tietää ite ja tavallaan niinku sitä ei tarvi niinku erikseen kauheasti korostaa, että se on semmonen mikä on, luo leiman, että ku ei välttämättä voi kotona assuu ennää. Niin, ja vaikka tulis tähän kylälleki vaikkapa lukioon, niin silti voi joutua kämpän hommaamaan, että ei niinku kerkeä kouluun aamusin koulukyydeillä tai muuten. Et se on semmonen, et toki se silleen vaikuttaa.” (H2)

Asuntolamahdollisuus kuitenkin takasi sen, ettei oppilaiden tarvinnut tehdä jatkokoulutusvalintaansa asumismahdollisuuksia silmällä pitäen. ”Periaatteessa täällä on kaikissa se asuntolamahdollisuus, kun että sitten hyvin harva toisen asteen opiskelija menee johonkin omaan asuntoon, että pääosin ne on sitten asuntolassa ja täällä on se hyvä puoli että täältä löytyy (...) asuntolat ja ne on sitten yleensä niille, jotka tulee, niin se on sitten taattu paikka niille, jotka tulee kauempaa.” (H3)

Poislähtemisen pakkoon eri ohjaajat suhtautuivat hieman eri tavoin. Toiset näkivät nuorten valmiudet lähteä suhteellisen hyvinä, koska he olivat lapsesta saakka kasvaneet tietäen kotoa lähtemisen olevan edessä peruskoulun jälkeen. Yksi ohjaaja esimerkiksi kertoi, että *”Pohjoissuomessa se sata tai kakssataa kilsaa ei oo matka eikä mikään”* (H1). Hän puhui nuorten kasvaneen ilmapiirissä, jossa työn perässä muutettiin lähes minne vain. Niinpä opiskelupaikan perässä muuttaminen oli myös luonnollista. Huolissaan oltiin kuitenkin oppilaista joiden opiskelunvalmiudet ja elämänhallintataidot olivat heikot. Lisäksi erityisoppilaiden tilanne huolestutti ohjaajia.

”Siellä tulee sitten niitä suuria ongelmia, kun on eletty siellä syrjäkylällä ja sitten lähetäänsä, niin on kaikki ne houkuttimet siinä esillä.” (H3)

Toiset ohjaajat eivät ylipäätään pitäneet nuorten valmiuksia lähteä erityisen hyvinä. Nuorten pelättiin ajautuvan väärille teille muuttaessaan pois kotoa. Ohjaajille oli tullut vastaan huonoja poislähtökokemuksia. Nuoret olivat joutuneet palaamaan takaisin kotiin huomattuaan olevansa yksin uudessa kaupungissa. Eräs ohjaaja suosittelikin oppilaiden muuttavan korkeintaan lähikaupunkeihin, koska hänen mukaansa heidän olisi ollut tarpeen saada asua vielä muutama vuosi kotona. *”Monet on vielä niin hyvin lapsia, että sitä on niinku mun mielestä asetetaan siinä mielessä liikaa paineita ja vaatimuksia nuorelle ihmiselle sellasista asioista, mistä hänellä ei oo vielä oikeastaan kokemusta eikä tietoa”* (H7), hän totesi puhuessaan oppilaiden valmiuksista lähteä jatko-opiskelemaan. Ohjaajat pitivät yhdeksäsluokkalaisia nuorina ja lyhytjänteisinä tekemään loppuelämänsä koskevia päätöksiä.

Nyysölä (2004, 225–226) näkee peruskoululaisten nuorten jatkokoulutusvalinnat heidän elämänsä ensimmäisenä suurena valintana, joka tehdään epävarmuuden vallitessa. Lukioihin mennään miettimään todellista jatkokoulutusvalintaa. Lukion valitsevat nuoret siis jättävät varsinaisen valinnan tekemättä ja lykkäävät sitä myöhemmäksi. On toki myös niitä nuoria, jotka valitsevat lukion, koska he tähtäävät korkeakouluopintoihin. Ammatillisen koulutuksen valitsevat nuoret taas joutuvat todellisen valinnan eteen. Heistä monet kuitenkin keksivät mieleisen jatko-opiskelupaikan vasta hakuprosessin viime metreillä. Epävarmat ja väärät valinnat sekä tiukkojen valintamekanismien myötä varavaihtoehtoon opiskelemaan joutuminen voivat johtaa opintojen keskeyttämissiin.

Peruskoululaiset ovat vielä varsin nuoria tekemään loppuelämänsä koskettavia päätöksiä. Tämän vuoksi he tarvitsevat oppilaanohjaajan tukea sekä lähellä kotiaan tai läheisiään sijaitsevia opiskelumahdollisuuksia, jotka tarjoavat lisää miettimisaikaa ja turvallisen opiskeluympäristön. Kaikkien nuoret eivät ole vielä peruskoulun päättövaiheessa valmiita muuttamaan muualle, kun taas toisille muuttaminen on tärkeä askel kohti itsenäistymistä. Lähtemisen ja jäämisen teemoihin keskitymme tarkemmin luvun seuraavassa alaluvussa.

7.2 Oppilaiden halukkuus lähteä, jäädä ja palata

Haastattelemamme oppilaanohjaajien kertomukset paljastivat heidän keskustelemaan paljon oppilaidensa kanssa kotipaikkakunnalta lähtemisen tai sinne jäämisen ja palaamisen teemoista. Syrjäseudun nuoret joutuivat pakosta pohtimaan kyseisiä teemoja, koska osalla heistä ei edes ollut mahdollisuutta valita jäävänsä heti peruskoulun jälkeen omalle kotipaikkakunnalleen. Jurvansuu (2000, 4) on Lapissa nuorten muuttoaikeita tutkiessaan huomannut monien alueen nuorten aikovan muuttaa muualle, mutta osan nuorista tahtovan myös jäädä kotiseudulle. Hänen tutkimukseensa osallistuneiden joukossa oli myös nuoria, jotka haaveilivat kotiseudulle palaamisesta opiskeltuaan tai työskenneltyään ensin hetken aikaa muualla. Samat ajatukset nuorten suuntautumisesta nousivat esille oppilaanohjaajien puheessa meidän tutkimuksessamme.

”Se on näyttää siihen malliin menevän, että tuota hirveen halukkaita lähtemään pois monet kuitenkin niinkö ne aina puhuu sillä tavalla.” (H5)

”Jollaki tapaa oppilaat mieltää sen, että heillä niinku pitäis päästä isommille kylille. Ehkä tuo on sitä syrjäseutujen tyypillistä, että pitää päästä niinku ihmisten ilmoille täältä. Jos tänne jääpi möllöttämään, niin tänne jääpi sitten koko loppuiäksi.” (H2)

Haastattelemamme oppilaanohjaajat kertoivat nuorten haluavan lähteä pois kotoa ja pois pieneltä paikkakunnalta, koska he ovat kyllästyneet pieniin piireihin. Etenkin vilkkaampien oppilaiden kerrottiin haluavan lähteä pois pieneltä paikkakunnalta. Jos oppilaiden sisarukset jo asuivat muualla, niin myös heidän itsensä oli ohjaajien mukaan helpompi lähteä perässä pois.

Ollila (2004, 90–91; 2008, 191–192) on huomannut lappilaisten nuorten tulevaisuuskuvia tutkiessaan, että lappilaisten nuorten on mielikuvissaan vaikea yhdistää koulutuksen, työn, urakehityksen ja taloudellisen hyvinvoinnin näkökulmasta menestyksekkäs elämä asumiseen Lapissa. Nuoret uskovat, että Lapissa pystyy elämään hyvää elämää, mutta ei luomaan uraa. Nuoret eivät näe kotiseudullaan olevan tulevaisuutta. Lappiin jääminen vaatii vankkoja perusteita, sillä nuoret hahmottavat sen heidät marginaaliin rajaavana ratkaisuna. Muutto nähdään aktiivisena toimintana ja jääminen toimettomuutena, joka voi johtaa jopa sosiaalipummin asemaan. Niinpä nuoret ajattelevat poismuuttamisen olevan välttämätöntä koulutus- ja työmahdollisuuksien parantamiseksi. Poismuutteisessa nuori toimii siis rationaalisesti ja yhteiskunnan arvojen mukaisesti. Lähtemisestä on tullut rationaalinen normi, joka ohjaa nuorten toimintaa. Ollila (2008, 203) kiteyttää nuorten ajatukset seuraavin sanoin: ”Kotikunta tai asuinpaikka pysyköön kurjuudessaan tai vaikka upotkoon epätoivoonsa, minä menen toisaalle ja menestyn!”

Sultana (2006, 37) huomauttaa, että syrjäisillä alueilla on usein pitkä historia pois muuttamisessa. Syynä tähän on tarve selviytyä ja edetä elämässä. Monilla alueen asukkailla asuu sukulaisia muualla, joten lähteminen on heille erittäin varteenotettava vaihtoehto. Koska pienet paikkakunnat eivät pysty tarjoamaan monipuolista koulutustarjontaa, oppilaiden on lähdettävä muualle voidakseen erikoistua jollekin tietylle alalle. Myös kotimaisessa tutkimuksessa tärkeimpiä nuorten muuttohalukkuuteen vaikuttavia asioita ovat olleet kouluttautumis- sekä työllistymismahdollisuudet (ks. esim. Jurvansuu 2000, 32; Kurikka 2003, 47–48).

”Kyllä ne haluais lähteä mahollisimman paljo äkkiä niinkö pois täältä, että se on se suunta. Suunta on semmonen kuhan vaan. Että joitaki on semmosia ehkä vähän, jos sanos semmosia peräkamarin poikia, niin ne haluaa sen koulunki käyä, että ne semmoset lähtee sitte lähioppilaitokseen. Ja tuota on joitaki sit tämmösiä poikia, jotka ovat hakeutuneet niinkö kuljetusalalle, jos on isällä rekkafirma tai rekka-autoja, kuorma-autoja, ni ne sitte tulee tänne, että niillä on selvä, että ne jatkaa siitä kotona.” (H4)

Ohjaajat kertoivat erityisesti poikien haluavan jäävän omalle paikkakunnalle asumaan ja opiskelemaan. Nuorten muuttoaikeita tutkimuksessaan tiedustellut Kurikka (2003, 37) onkin todennut naisten harkitsevan muuttamista hieman miehiä useammin. Harvaan asutulla maaseudulla väestön sukupuolijakauma on melko vääristynyt. Työikäisten

joukossa on kaikilla maaseutualueilla hieman enemmän miehiä kuin naisia. (OECD 2008, 77.) Eräs haastattelemamme ohjaaja puhui myös ihmistyyppistä, ”*joka haluaa aina asua syrjäseudulla ja joka on mieluummin työttömänä, kuin muuttaisi muualle.*” (H1) Hän oli huolissaan siitä, että joku hänen oppilaistaan päättäisi olla kouluttautumatta, koska hänen vanhempansa ja mahdollisesti isovanhempansakin olivat pärjänneet hyvin työttöminä korvessa asuen.

”Ne kuitenkin haluaa, jokainen haluais lähteä kauas niin kuitenkin ne alkaa miettimään, että pärjäänkö mä siellä. Ja se on minusta se on tavallaan niinko okei. (...) Niin se on niin turvallista jäähä tänne, että tuota niin jääkaapissa on sitte muutaki ku se valo. Että ku äiti ja isä kaikki täällä hommaa, että jos lähtee muualle, niin joutuu kaikki huolehtimaan ite sitte. Siihen tulee semmonen, että pystynkö, onko vielä tarpeeksi kypsä kantamaan vastuuta näistä asioista. Ja onko onko tuota niin ni nuori, joka pääsee peruskoulusta. Ei kaikki oo, osa on. Niin. Ei saa liikaa paapoakaan niitä.” (H6)

Poishaluavien ja ei missään nimessä poishaluavien nuorten väliin nousivat ohjaajien puheessa esille nuoret, jotka halusivat lähteä kauas, mutta eivät lopulta uskaltaneet toteuttaa haavettaan. Tällaisista nuorista puhui erityisesti yksi ohjaaja, joka kannusti nuoria voimakkaasti lähtemään kauemmas. Hänen mukaansa peruskoulun päättymisen jälkeen nuorilla oli hyvä mahdollisuus kokeilla omia siipiään. Hän toivoi nuorilta uskallusta heittäytyä ja kokeilla muutakin kuin turvallisimpia vaihtoehtoja. Haasteena ohjaajat pitivät uskon valamista oppilaisiin. He pohtivat, kuinka nuoret saisi luottamaan itseensä ja valmiuksiinsa asua toisella paikkakunnalla sekä ymmärtämään, ettei elämä isommassa kaupungissa ole sen ihmeellisempää kuin heidän omalla kotipaikkakunnallansakaan.

Osa oppilaanohjaajista kertoi monien oppilaiden haluavan palata takaisin kotipaikkakunnalleen opiskelujensa jälkeen tai viimeistään jossakin elämän vaiheessa. Paikallisia ihmisiä pidettiin kotiseurakkaina. ”*Joka vuosi on ollu sellasia, jotka haluaa tulla tänne takasin ja joka vuosi on ollu tai siis joka vuosi, ku ne valmistuum ne tulee tänne takasin, kun kuulemma olis sitten semmonenki asia, että kun täällä pystyy heti omalta takapihalta lähteä vaikka hirverstämään.*” (H7)

Yksi ohjaajista kertoi oppilaiden miettivän ammatinvalintaa siitä näkökulmasta, että mitä heidän kannattaisi opiskella voidakseen myöhemmin työllistyä omalla

kotipaikkakunnallaan. Joitakin oppilaita myös harmitti, etteivät heidän haaveammattinsa tulevaisuuden näkymät olleet kotipaikkakunnalla hyvät. Eräs ohjaaja totesi oppilaidensa sanovan uhmakkaasti, että he lähtevät pysyvästi pois pieneltä paikkakunnalta. Hän epäili kuitenkin heidän palaavan takaisin vanhempana tai rakantavan vähintään mökin paikkakunnalle. Kaikille poislähteville ohjaajat eivät nähneet kotipaikkakunnan tarjoavan työllistymis- ja palaamismahdollisuutta.

”Pyritään saamaan oppilaat vaikuttamaan esimerkiksi siihen omaan toimintaansa, ja ne tulee näitten kautta, että niitä mä käytän sitten niinku ohjauksessa semmoseina, niin kun täälläkin pystyy tekemään, ja mietitään niitä, että esimerkiksi kahvila oli yhdessä vaiheessa semmonen että ku ei täällä ole kahvilaa, niin täältä on pakko lähtee pois, niin että no opiskelkaa ja tulkaa tänne pitämään kahvilaa, niin niinku sitä kautta miettiä, mitenkä sen palaamisen vois (mahdollistaa).” (H3)

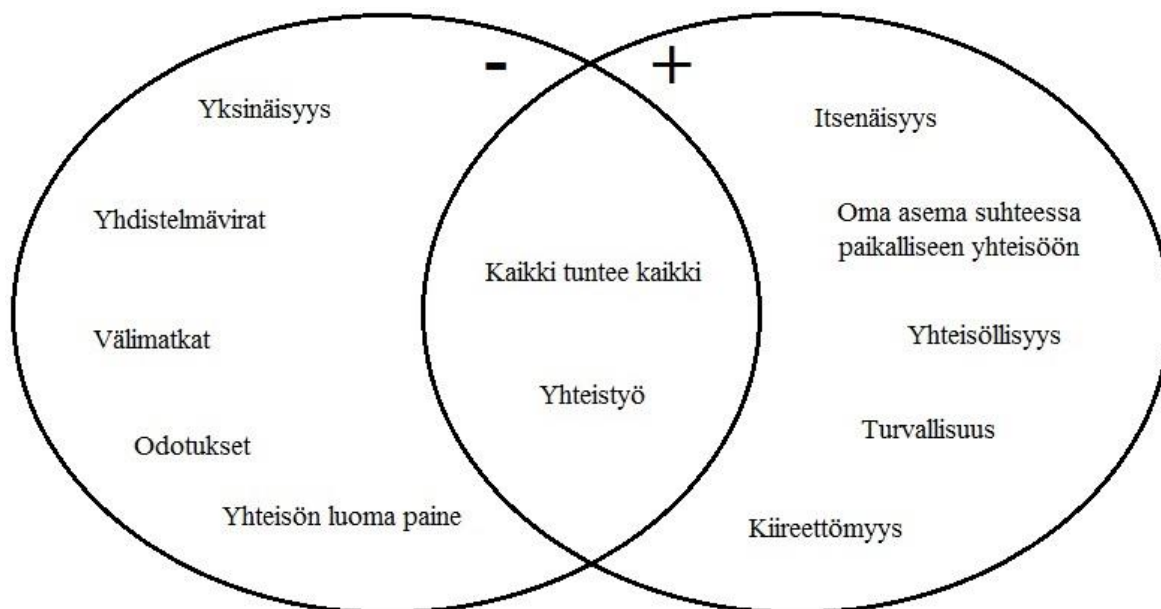
Eräs ohjaaja kertoi käyttävänsä oppilaiden kanssa aikaa paluumahdollisuuksien pohtimiseen. Hän esimerkiksi kannusti nuoria yrittäjyyteen ja aloille, joilla paikkakunnalla olisi mahdollisuus tulevaisuudessa työllistyä. Ollila (2008, 142–143) on väitöskirjassaan todennut yrittäjyyden korostuvan nuorten arvioidessa menestymisen mahdollisuuksia Lapissa. Lapissa nuoret näkivät yrittäjyyden ainoana mahdollisuutena alueella menestymiseen. Tämä tuli osittain esille myös haastattelemiemme syrjäseudun oppilaanohjaajien puheessa heidän miettiessään nuorten työllistymismahdollisuuksia alueella. Yrittäjyyttä oppilaiden paluumahdollisuutena korostanut ohjaaja piti ohjauksen yhtenä tavoitteena oppilaiden ohjaamista palaamaan takaisin pienelle paikkakunnalle.

Oppilaiden ohjaaminen pois muuttotappiopaikkakunnalta voikin olla ohjaajille eettisesti haastava tilanne. Sultana (2006, 38) on huomannut pienten valtioiden ohjaushenkilöstöä tutkiessaan, että ohjaajat kokivat haasteelliseksi tilanteen, jossa he autoivat nuoria löytämään tietoa mahdollisuuksista opiskella ja työskennellä toisaalla, kun samaan aikaan heidän oma alueensa kärsi aivovuodosta ulkomaille. Suomessa juuri Pohjois- ja Itä-Suomen alueet kärsivät koulutetun väestön siirtymisestä muille alueille kaikkein eniten (OECD 2008, 44–79).

8 POHDINTA

8.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena on ollut selvittää syrjäseudun oppilaanohjaukseen liittyviä erityispiirteitä oppilaanohjaajien näkökulmasta. Edellisissä luvuissa olemme käsitelleet oppilaanohjaajien kokemuksia syrjäseudun luomista haasteista, mahdollisuuksista ja ominaispiirteistä ja selvittelleet merkityksiä, joita he antavat alueellisille erityispiirteille työhönsä liittyen. Oppilaanohjaajien puheessa nousi esille sekä positiivisia että negatiivisia erityispiirteitä. Samoista erityispiirteistä löytyivät toisinaan myös molemmat puolet. Lisäksi haastattelemamme oppilaanohjaajat puhuivat monista työhönsä liittyvistä seikoista, joihin he suhtautuivat varsin neutraalisti.



Kuvio 3. Syrjäseudun oppilaanohjauksen erityispiirteet oppilaanohjaajien kokemana

Edeltävään kuvioon olemme koonneet yhteen haastattelemiemme oppilaanohjaajien kokemia erityispiirteitä. Kuvion vasemmalla laidalla on esitelty erityispiirteitä, jotka ilmenivät ohjaajien puheessa työtä hankaloittavina seikkoina. Oikealla puolella taas on kerättyä syrjäseudun ohjaajien työn kannalta positiivisia seikkoja. Näiden kahden väliin jäävät erityispiirteet, jotka tulivat ilmi sekä positiivisina että negatiivisina tai neutraaleina seikkoina, mutta vaikuttivat ohjaajien työhön siitä huolimatta. Toisin sanottuna edeltävä

kuvio havainnollistaa oppilaanohjaajien syrjäseudulle antamien merkitysten kokonaisverkoston.

Vaikka syrjäseutuun voi jo sanana liittää negatiivisen sävyn, tutkimuksemme ei ollut tarkoituksena alun perinkään tutkia syrjäseudun asettamia haasteita oppilaanohjaukselle. Tavoitteenamme oli tutkia oppilaanohjaajien kokemuksia juuri sellaisina kuin ne ovat. Ohjaajien puheessa syrjäseutu olikin tyypillisesti rakasta aluetta, jolla ohjaajat itse viihtyivät. Niinpä tutkimukseemme osallistuneet ohjaajien puhuessa syrjäseudun oppilaanohjauksesta he puhuivat usein lämminhenkisesti ja positiivissävytteisesti. Kohtalaisen pienten paikkakuntien oppilaanohjaajat arvostivat paikallisten ihmisten yhteisöllisyyttä ja ennen kaikkea kouluyhteisön jäsenten läheisiä välejä. Heidän suhteensa omaan työskentelypaikkakuntaan oli positiivinen riippumatta siitä, olivatko he syntyperäisiä paikkakuntalaisia, sinne työn perässä muuttaneita vai toiselta paikkakunnalta töissä käyviä. He näkivät oman asemansa hyvänä suhteessa paikalliseen yhteisöön. Ohjaajat pitivät omaa työskentelypaikkakuntaansa turvallisena ja rauhallisena paikkana elää. He katsoivat paikkakunnan pystyvän tarjoamaan nuorille kohtalaisen hyvän alustan ponnistaa kohti tulevaa.

Koulun ainoina oppilaanohjaajina haastattelemlamme ohjaajilla oli melko vapaat kädet työnsä toteuttamiseen. Työn itsenäisyys lisäsi heidän työnsä mielekkyyttä. Itsenäisyys kääntyi toisaalta ohjaajien puheessa myös ammatilliseksi yksinäisyydeksi. Suurin osa haastattelemlamme ohjaajista ei ollut ainoastaan koulunsa ainoita oppilaanohjaajia, vaan koko kuntansa ainoita oppilaanohjaajia. Koska välimatkat Kainuun, itäisen Pohjois-Pohjanmaan ja Itä-Lapin alueella ovat pitkiä, eivät myöskään naapuripaikkakuntien ohjaajat olleet kovin lähellä. NykYTEknologia kuitenkin paransi heidän välisensä yhteyden pidon joustavuutta.

Pienillä paikkakunnilla, joissa koulujen koot laskevat ja toisen asteen koulutusmahdollisuudet supistuvat, on jouduttu myös tekemään luovia ratkaisuja oppilaanohjaajien ja muun sivistystoimen henkilöstön kesken. Parhaimmillaan haastattelemlamme oppilaanohjaajat hoitivat neljää eri työtehtävää. Todennäköisesti osittain tästäkin johtuen monet haastattelemlamme ohjaajista olivat epäpäteviä. Ohjaajat itse kokivat useiden roolien ja työtehtävien yhdistämisen haasteelliseksi. Esimerkiksi

rehtorina toimivalta oppilaanohjaajalta puuttui esimiehen tuki ja aineenopettajana toimiva oppilaanohjaaja joutui vaikeaan tilanteeseen, kun hänen täytyi arvioida oppilaitaan.

Haastattelemiimme oppilaanohjaajiin kohdistui monenlaisia odotuksia. Yhteiskunnallisia odotuksia ei aina koettu omiksi, koska ne oli asetettu pääkaupunkiseudulla. Kuntatasolla odotukset sotivat välillä ohjaajan etiikkaa vastaan, kun toiveissa oli oman kunnan toisen asteen opiskelupaikkojen ylläpitäminen. Huoltajilta taas tuli välillä epärealistisiä odotuksia liittyen oppilaanohjaajan mahdollisuuksiin vaikuttaa oppilaan jatko-opiskelupaikan saantiin. Vaikka oppilaidenkaan odotukset eivät aina olleet kaikkein realistisimpia, tunsivat kaikki tutkimukseemme osallistuneet oppilaanohjaajat tekevänsä työtään oppilaslähtöisesti. Näin oppilaanohjaajat eläytyivät kertomuksissaan vahvasti oppilaidensa tilanteisiin.

Yksi eniten ohjaajissa keskustelua herättäneistä aiheista olivat heidän oppilaidensa jatko-opiskelupolut. Ohjaajat olivat huolissaan lähialueen toisen asteen koulutusmahdollisuuksien supistumisesta, sillä he kertoivat, ettei kovinkaan moni ole vielä 16-vuotiaana valmis muuttamaan kauas kotoa. Ihminen, joka tekee päätöstä esimerkiksi ammatinvalinnastaan, ei ota huomioon kaikkia olemassa olevia vaihtoehtoja vaan ainoastaan hänelle olemassa olevaksi näyttäytyviä vaihtoehtoja. Oleminen ja eläminen tietyssä kontekstissa vaikuttavat aina päätöksentekoon ja määrittävät mahdollisia valintavaihtoehtoja. (Savolainen 1993, 8-9.) Savolainen (1994, 24–25) määrittelee ammatinvalintaan liittyvän sekä yksilöllisiä että rakenteellisia voimia. Hänen mukaansa voidaan olettaa, että mahdollisuuksien rakenteet määrittävät ja rajoittavat yksilön valintaa, vaikka lopulta yksilö on se joka tekee valinnan.

Mahdollisuuksien rakenne käsitettä ovat käyttäneet nuorten ammatinvalintaa kuvaamaan myös Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1987, 8). He määrittelevät nuoren ammatillisen suuntautumisen prosessiksi, johon vaikuttaa sekä yksilöön, että hänen ympäristöönsä liittyviä asioita. Yksilöllisiä osia ammatillisessa suuntautumisessa ovat nuoren omat resurssit, ammatillisten preferenssien ja kiinnostusten kehittyminen sekä päätöksenteko- ja valintakäyttäytyminen. Nuoren ympärillä olevat yhteiskunnan tarjoamat koulutus- ja työpaikat ovat niitä mahdollisuuksia, joihin nuori pyrkii sovittamaan omat kiinnostuksensa ja edellytyksensä, tai joihin nuori ajautuu. (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1987, 8.)

Peruskoulunsa päättävälle nuorelle mahdollisuuksien rakenne tarkoittaa siis niitä elämän ja koulutuspolun mahdollisuuksia, jotka hän kokee itselleen mahdollisiksi, yksilöllisten intressien ja ympäristön asettamien vaatimusten keskellä. Syrjäisellä seudulla toisen asteen koulutusmahdollisuudet ovat vähäiset, tai ne saattavat puuttua kokonaan. Syrjäseudun nuoren ammatinvalintaa määrittävät niukka mahdollisuuksien rakenne, pitkät välimatkat sekä mahdollisesti muutto pois kotoa jo 16-vuotiaana. Asetelma on haastava niin kotoa pois muuttavan nuoren kuin häntä jatko-opiskelupaikan valinnassa tukevan oppilaanohjaajan näkökulmasta.

8.2 Lopuksi

Syrjäseudulla toimivien oppilaanohjaajien fenomenologinen kokemusten tutkiminen oli kokonaisuudessaan avartava ja kiinnostava prosessi. Tulevana oppilaanohjaajana oli mielenkiintoista kuulla ohjaajien kokemuksia työstään. Uskomme tutkielman työstämisen auttaneen meitä kehittymään ammatillisesti ja opettaneen meitä huomioimaan uudenlaisia näkökulmia ohjaustilanteissa.

Teimme pro gradu -tutkielmamme parityönä. Koimme tutkimuksen tekemisen yhteistyössä erittäin hyödyllisenä niin prosessin etenemisen kuin sen laadukkuudenkin kannalta. Mielestämme koko ajan saatavilla ollut vertaistuki ja yhteiset pohdintahetket kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa olivat merkittävä tekijä lopputuloksen kannalta. Koko tutkimuksen ajan saatavilla ollut vertaistuki takasi jatkuvan palautteen niin kritiikin kuin kannustuksenkin muodossa. Tutkimuksen tekeminen yhteistyössä auttoi myös pysymään tavoitteessa ja pitämään työn jäljen toisille ymmärrettävässä muodossa.

Vaikka koimme tutkimusprosessin antoisaksi ja mielenkiintoiseksi, siihen liittyi kuitenkin myös hieman meille yllätyksenä tulleita haasteita. Haastateltavien sijaitseminen ympäri itäistä Suomea tarkoitti tietysti meille myös pitkien välimatkojen taittamista ja aikataulujen yhteensovittamista, joka ei aina ollut aivan helppoa. Toisaalta matkatessa ympäri syrjäseutua tuli kuitenkin aivan konkreettisesti tutustuttua siihen, miltä tutkimuksen kohteena ollut alue näyttää ja miten pitkät välimatkat tuovat oman merkityksensä siellä asuvien elämään.

Haastattelut tutkimuksen aineistona herättävät aina pohdintoja siitä, miten vastaajien suhtautuminen itse haastatteluun voi muokata vastauksia. Teimme haastattelut oppilaanohjaajien työajalla ja heidän työpaikoillaan, mikä herätti meidät pohtimaan sitä, vaikuttaako heidän asemansa koulun edustajina haastatteluun. Koemme kuitenkin, että kaikki tekemämme haastattelut olivat aitoja tilanteita, joissa haastateltavien vastaukset olivat heidän rehellisiä kokemuksiaan juuri sellaisina, kuin ne tuotiin esille.

Oppilaanohjaajan työtä tehdään vahvasti persoonalla, mikä näkyi erilaisina vastauksina ja suhtautumistapoina omaan työhön. Tästä johtuen keräämämme aineisto oli erittäin monipuolista ja rikasta, sisältäen kuitenkin kaikille haastatteluille yhteisiä teemoja ja näkökulmia. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ollutkaan muodostaa yleistyksiä, tai tyypillistä oppilaanohjaajan kokemusta, vaan nimenomaan tuoda kaikenlaisia aitoja ja omakohtaisia kokemuksia syrjäseudulla työskentelemisestä esille.

Mielestämme epäpätevien oppilaanohjaajien vastauksissa ilmeni eroja pätevien oppilaanohjaajien vastauksiin verrattaessa. Heidän ammatti-identiteettinsä on ehkä muodostunut pitkälti käytännön kautta, jolloin haastattelukysymysten syvempi pohtiminen ohjaukseen liittyen voi olla haastavampaa, tai ainakin painottuu eri tavalla. Emme tietenkään yritä sanoa, että ohjaajat, joilta puuttuu muodollinen pätevyys tehtäviinsä, olisivat käytännössä jollain tavalla puutteellisempia ohjaajia kuin muutkaan. Meitä alkoi kuitenkin mietityttää, kärsitäänkö syrjäseudulla pätevien ohjaajien pulasta.

Pitkät välimatkat määrittävät syrjäseudun oppilaanohjaajien käytännöntyötä. Kotoa poismuuttaminen alaikäisenä on syrjäseudulla arkipäivää. Nykyisin nuoret saavat itse täyttää yhteishaku lomakkeen sähköisesti verkossa eikä siihen vaadita huoltajien allekirjoitusta. Huoltajia on kuitenkin kuultava hakuprosessin aikana (Opetushallitus 2012, 1). Syrjäseudulla huoltajien kuulemisen merkitys on tärkeää, jottei huoltajille tule yllätyksenä nuorten suunnitelmat muuttaa pois kotoa opintojen perässä. Toisaalta huoltajat, jotka eivät ole valmiita päästämään lastaan pois kotoa alaikäisenä, rajaavat lastensa valinnanmahdollisuudet minimiin. Kaikkein pienimmillä paikkakunnilla poismuuttaminen on tosin itsestään selvyys toisen asteen opiskelupaikkojen puuttuessa kokonaan.

Syrjäseudun oppilaanohjaajan työssä huoltajien tiedottamisen merkitys oppilaiden mahdollisuuksista ja valinnoista korostuu. Peruskoulut voivat järjestää huoltajien

tiedottamisen ja kuulemisen haluamallaan tavalla (Opetushallitus 2012, 1). Jäimmekin miettimään, voitaisiinko oppilaanohjaajia tukea tiedotustehtävässään enemmän ja kuinka huoltajien tiedottaminen ja kuuleminen on alueella käytännössä toteutettu? Ihan koko valtion tasolla olisi hyvä pohtia, kuinka oppilaanohjaajien tulisi huomioida kotoaan poismuuttamista alaikäisinä suunnittelevat nuoret ja heidän huoltajansa. Lisäksi olisi tärkeää miettiä, kuinka ohjaajia voitaisiin tukea tiedottamisessa ja huoltajien kuulemisessa yhtenäisiin käytänteisiin koko maan laajuisesti.

Oppilaanohjaajien esiin tuomat kokemukset ja näkemykset erityisesti Lähteä vai jäädä -voivatko oppilaat edes valita? -luvun aihepiiriin liittyen herättivät meissä mielenkiinnon tutkia aihetta myös nuorten itsensä näkökulmasta. Miten syrjäseudulla asuva nuori kokee omat mahdollisuutensa peruskoulun jälkeen? Miten hän itse kokee valmiutensa muuttaa pois kotoa opiskelupaikan perässä? Olisi myös mielenkiintoista jatkaa tutkimusta samojen nuorten parissa heidän muutettuaan opintojen perässä muualle. Näin pääsisi vertailemaan, kuinka realistisia nuorten ajatukset opintojen perässä muuttamisesta ovat olleet todellisuuteen verrattuna. Syrjäisellä seudulla asuvien, peruskoulunsa päättävien nuorten omien kokemusten tutkiminen mahdollisuuksistaan ja valmiuksistaan olisi luonnollinen näkökulma aiheeseemme liittyvälle jatkotutkimukselle ja se myös osaltaan täydentäisi nyt tekemäämme tutkimusta.

LÄHTEET

Kirjallisuus ja painetut lähteet

- Ahola, Sakari & Mikkola, Juha 2004. Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista. Turku: Turun yliopisto.
- Aluehallintovirasto 2012. Aluehallintovirastojen keskeiset arviot peruspalvelujen tilasta 201. Oulu: Pohjois-Suomen aluehallintovirasto.
- Atjonen, Päivi 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa Kasurinen, Helena & Merimaa, Erkki & Pirttiniemi, Juhani (toim.) OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 2011:3. Tampere: Opetushallitus.
- Bakker, Arnold & Demerouti, Evangelia 2008. Towards a model of work engagement. *Career Development International* 13 (3), 209–223.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Finlay, Linda 2009. Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice* 3 (1), 6–25.
- Giorgi, Amedeo 1997. The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2), 235–260.
- Jakku-Sihvonen, Ritva 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Nyyssölä, Kari & Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.
- Jurvansuu, Hanna 2000. Jäädä, muuttaa, palata? Kittilän ja Tervolan nuorten muuttoaiheet ja niihin vaikuttavat tekijät. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 32.
- Juutilainen, Päivi-Katriina 2004. Opinto-ohjauskeskustelu – elämänsuunnittelun areena. Teoksessa Helena Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – Opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 123–134.
- Järvinen, Ritva & Laitinen Kristiina 2011. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa Kasurinen, Helena & Merimaa, Erkki & Pirttiniemi, Juhani (toim.) OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 2011:3. Tampere: Opetushallitus
- Järvinen, Tero 2001. Koulutusjärjestelmän yksilöllistymisen Teoksessa Kuure, Tapio (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinot -vuosikirja 2001. Pieksämäki: Nuorisotutkimusseura, 70–85.

- Harinen, Päivi 2012. Mennään bussilla. Pitkä koulumatka nuorten vapaa-ajan puitteistajana. Teoksessa Pekkarinen, Elina, Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 170–179.
- Hartonen, Markku 2009. Toisen asteen koulutustarjonta ja koulutukseen hakeutuminen. Teoksessa Nyyssölä, Kari & Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 113–125.
- Hartonen, Markku 2012. Esi- ja perusopetus. Teoksessa Kumpulainen, Timo (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Tampere: Opetushallitus, 40–73.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Kasurinen, Helena & Vuorinen, Raimo 2007. Moniammatillinen ja poikkialueellinen ohjausyhteistyö kansallisena kehittämiskohteena. Teoksessa Kasurinen, Helena & Launikari, Mika (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 16–25.
- Komonen Katja 2001. Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa Kuure, Tapio (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot -vuosikirja 2001. Pieksämäki: Nuorisotutkimusseura, 70–85.
- Kurikka, Päivi 2003. Nuorten kuntakuva. Helsinki: Suomen kuntaliitto. Nuorten Suomi 2001 -tutkimuksia nro 6. Acta nro 158.
- Laine, Timo 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Latomaa, Timo 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. Kasvatus 42 (1), 46–57.
- Maa- ja metsätalousministeriö 2006. Suomen maaseututyypit 2006. Maa ja metsätalousministeriön julkaisuja 7/2006
- McCarthy, John 2002. Ohjauksen toimintapolitiikan kehittyminen Euroopan unionissa. Teoksessa Vuorinen, Raimo & Kasurinen, Helena (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 51–72.
- Merimaa, Erkki 2002. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2002 merkitys ohjauksen kannalta. Teoksessa Vuorinen, Raimo & Kasurinen, Helena (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–110

- Merimaa, Erkki 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa Kasurinen, Helena (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – Opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 71–81.
- Moilanen, Pentti & Rähälä, Pekka 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Morrisette, Patrick J. 2000. The Experiences of the Rural School Counselor. *Professional School Counseling* 3 (3), 197–208.
- Nummenmaa, Anna Raija & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta 1987. Nuorten suunnitelmat ja mahdollisuuksien rakenne: Ammattisuunnitelmien selkiintyneisyys, pysyvyys ja toteutuminen. *Soveltavan psykologian monografioita 2*. Helsinki: Suomen Psykologinen Seura.
- Nykänen, Seija, Karjalainen, Merja, Vuorinen, Raimo & Pöyliö, Lea 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nyyssölä, Kari 2004. Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. *Kasvatus* (35) 2, 222–229.
- Nyyssölä, Kari 2009. Koulutustarjontaan vaikuttavat tekijät perusopetuksessa. Teoksessa Nyyssölä, Kari & Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 195–211.
- OECD 2004a. *Career guidance and public policy: bridging the gap*. Pariisi: OECD Publishing.
- OECD 2004b. *Career guidance: handbook for policy makers*. Pariisi: OECD Publishing.
- OECD 2008. *OECD:n maaseutupolitiikan maatutkinnot Suomi*. Pariisi: OECD Publishing.
- Ojala, Marja-Liisa 2009a. Lukioverkko vuosina 1998–2006. Teoksessa Nyyssölä, Kari & Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 89–99.
- Ojala Maija-Liisa 2009b. Perusopetuksen kouluverkko vuosina 1998–2006. Teoksessa Nyyssölä, Kari & Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 39–50.
- Ollila, Anne K. 2004. Luonto Lapissa, menestys muruina maailmalla – Alueet Lappilaisten nuorten tulevaisuuskuvissa. Teoksessa Paju, Petri (toim.) Samaan aikaan toisaalla...

- Nuoret alueellisuus ja hyvinvointi. Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 84–93.
- Ollila, Anne 2008. Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Onnismaa, Jussi 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa Onnismaa, Jussi, Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, Jussi 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15.
- Pearson, Richard E. & Sutton, John M. 1999. Rural and Small Town School Counselors. *Journal of Research in Rural Education* 15 (2), 90–100.
- Peavy, R. Vance 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Perttula, Juha 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–46.
- Perttula, Juha 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–444.
- Perttula, Juha 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta- ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Puhakka, Helena & Silvonen, Jussi 2011. Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. *Kasvatus* 42 (3), 256–267.
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 31–46.
- Reid, Katie, Flowers, Paul & Larkin, Michael 2005. Exploring lived experience. *The Psychologist* 18 (1), 20–23.
- Savolainen, Hannu 1993. Peruskoulusta työelämään – nuoruudesta aikuisuuteen. Esitutkimus nuorten siirtymävaiheen elämäkulusta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 48.
- Savolainen, Hannu 1994. Explaining Mechanisms of Educational Career Choice. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

- Silvennoinen, Heikki 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Siippainen, Mikko 2012. Kunnalliset ja seutukunnalliset ohjaussuunnitelmat. Teoksessa Rinkinen, Aija & Siippainen, Mikko (toim.) Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen hyvät käytänteet. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012: 4, 17–28.
- Smith, Jonathan A. 2004. Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 1 (1), 39–54.
- Sultana, Ronald G. 2006. Challenges for career guidance in small states. University of Malta: Euro-Mediterranean Centre for Educational Research.
- Suutari, Minna & Suurpää, Leena 2001. Erottautumista, kiinnikkeitä ja irrallisuutta. Teoksessa Suutari, Minna (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 5–12.
- Tuhkunen, Anne 2007. Between Location and a Sence of Palce. Observations Regarding Young People's Migration Alacrity in Northern Europe. Academic dissertation. Tampere: University of Tampere.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. Työ- ja elinkeinoministeriön raportteja 8/2012.
- Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, Juha 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 81–213.
- Vuorikoski, Marjo & Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Vuorinen, Raimo. 2006. Elinaikaisen ohjauksen yhteiset puitteet Euroopan unionin jäsenmaissa. Teoksessa Karjalainen, Merja & Kasurinen, Helena (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 31, 31–38.
- Väyrynen, Marika 2011, Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa Kasurinen, Helena, Merimaa, Erkki & Pirttiniemi, Juhani (Toim.) OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Tampere: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 117–129.

Internet-lähteet

AO ry 2012. Ammatillista koulutusta karsitaan ja keskitetään kovalla kädellä.

http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAO_JASENJARJESTOT/OAO/AO/AOJULKILAUSUMA_181112.PDF. Haettu 21.10.2013.

CEDEFOP. 2005. Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4045_en.pdf. Haettu 27.4.2013.

Euroopan komissio 2010. Komission tiedonanto. Eurooppa 2020. Älykkään, kestävän ja osallistavan kasvun strategia. Bryssel.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:FI:PDF>. Haettu 30.4.2013.

Maanmittauslaitos. Taustakartat. Hallintoalueet.

<http://www.maanmittauslaitos.fi/sites/default/files/Hallintoalueet.pdf>. Haettu 22.10.2013.

OAJ 2012. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n näkemys nuorten yhteiskuntatakuusta.

http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/01KANANOTOT/OAJN%20N%C3%84KEMYS%20NUORTEN%20YHTEISKUNTATATAKUUSTA.PDF. Haettu 9.11.2013.

OAJ 2013. Koulutuksen saatavuus turvattava koko maassa.

http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pages/internet/FI/media/pressReleases.jspx?dDocName=1f43d814-60b8-4024-ae0-884b1&_afrLoop=5399379014848898&_afrWindowMode=0&_afrWindowId=jbj84tmn_1#%40%3F_afrWindowId%3Djbj84tmn_1%26_afrLoop%3D5399379014848898%26dDocName%3D1f43d814-60b8-4024-ae0-884b1%26_afrWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Djbj84tmn_21. Haettu 21.10.2013.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Haettu 17.8.2013.

Opetushallitus 2012. Yhteishaku ammatilliseen koulutukseen ja lukiokoulutukseen keväällä 2013. Tiedote huoltajille.

http://www.koulutusnetti.fi/files/tiedote_huoltajille_2012.pdf. Haettu 10.11.2013.

Opetus ja kulttuuriministeriö 2012. Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijamäärien sopeuttaminen 2014-2016.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammatillinen_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/liitteet/Ammatillisen_peruskoulutuksen_opiskelijamaarat_2014_2016_270313.pdf. Haettu 9.11.2013.

Suomen Opiskelija-Allianssi Osku ry 2012. Ammatillisen koulutuksen aloituspaikkojen leikkaaminen ei huomioi kokonaisvaikutuksia. Kannanotto.

<http://osku.info/ammatillisen-koulutuksen-aloituspaikkojen-leikkaaminen-ei-huomioi-kokonaisvaikutuksia/>. Haettu 9.11.2013.

Tilastokeskus. StatFin-tietokanta.

http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/databasetree_fi.asp. Haettu 22.10.2013.

Valtioneuvoston kanslia 2011. Hallituksen ohjelma.

<http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>. Haettu 9.11.2013.

LIITE 1 Haastattelurunko

1. Taustatiedot

- Kertoisitko koulutus- ja työhistoriastasi?
- Kuinka kauan olet työskennellyt opinto-ohjaajana?
- Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä työpaikassa?
- Miten olet päätenyt tälle paikkakunnalle oppilaanohjaajaksi?

2. Mitä on ohjaus?

- Mitä sinun mielestäsi on ohjaus?
- Mitkä ovat mielestäsi ohjauksen tavoitteet/tehtävät?
- Minkä koet olevan ohjauksen tärkein tehtävä?
- Kuvaile oppilaan kannalta laadukas ohjaus?
- Miten oppilaanohjaajan työ on muuttunut sinun kokemuksesi mukaan sinä aikana kun olet työskennellyt oppilaanohjaajana?

3. Käytäntö

- Kerro, millainen oli työpäiväsi tänään/eilen? tyypillinen, ei-tyypillinen?
- Miten ohjaus järjestetään koulussanne?
- Millainen on kouluunottoalueenne? (Laajuus)
- Mihin oppilaat lähtevät jatko-opiskelemaan?
- Mitkä seikat vaikuttavat heidän jatko-opiskelupaikan valitsemiseensa?
- Millaista yhteistyötä pidät tärkeänä työssäsi ja mitkä tahot ovat mielestäsi tärkeitä yhteistyökumppaneita?

4. Oppilaanohjaajan työlle asetetut odotukset

- Millaisia odotuksia koet työllesi kohdistuvan? Ja miltä suunnilta odotuksia asetetaan?
 - Millaisia odotuksia työllesi kohdistuu kansallisella tasolla?
 - Millaisia odotuksia työllesi kohdistuu kunnallisella tasolla?
 - Millaisia odotuksia työllesi kohdistuu koulun sisäisellä tasolla?
 - Millaisia odotuksia oppilaiden vanhemmat kohdistavat sinuun?
 - Millaisia odotuksia oppilailla on?

5. Alueellisuus

- Millaista on olla oppilaanohjaajana tällä paikkakunnalla?
- Koetko, että tällaisella seudulla (ns. reuna-alueilla tai syrjäseuduilla) työskentely jonkinlaisia erityispiirteitä oppilaanohjaukseen?
- Millaaisia haasteita syrjäseudulla toimiva oppilaanohjaaja kohtaa sinun kokemuksesi mukaan?
- Entä millaisia positiivisia erityispiirteitä tai vahvuuksia oppilaanohjaukseen liittyy?

6. Paikalliset mahdollisuudet

- Miten kuvailisit paikallisia koulutusmahdollisuuksia? (myös ns. vaihtoehtoiset)
- Millaisena koet alueen mahdollisuudet työllistyä?
- Koetko, että nämä alueelliset mahdollisuudet vaikuttavat nuorten ammatinvalintaan?
- Oletko kokenut paineita ohjata oppilaita lähioppilaitoksiin?
- Miten tämä kylä ja alue ovat muuttuneet sinun aikanasi?

7. Etiikka

- Millaiset eettiset periaatteet ohjaavat työtäsi? Mistä ne ovat peräisin?
- Kenen asialla koet olevasi opinto-ohjaajana?
- Millaiset tilanteet koet työssäsi eettisesti haastaviksi? Kuvaile joku tilanne.

8. Ammattitaidon ylläpitäminen/kehittäminen

- Miten ylläpidät ammattitaitoasi?
- Miten haluaisit kehittää ammatillista osaamistasi?
- Miten haluaisit kehittää alueen oppilaanohjausta?

9. Tulevaisuuden kuvia

- Millaisena näet juuri tämän kylän ja yleensä syrjäkyläläisten nuorten tulevaisuuden?
- Millaista täällä olisi esimerkiksi vuonna 2020?
- Minkälaisia uhkakuvia tulevaisuudessa on/voisi olla?
- Millaista kehitystä on tapahtunut vuoteen 2020 mennessä?
- Millainen olisi alueen ihanteellinen tulevaisuus? Mitä haluaisit tarjota alueen nuorille?

- Millaisia neuvoja antaisit kokemustesi perusteella meille, kohtavalmistuville opoille, jos menisimme töihin syrjäseudulle?

- Haluaisitko vielä lisätä jotain?